Este texto se constituye de cinco ejes temáticos en los que, de manera particular, se dilucida sobre el estatuto epistemológico y la construcción metodológica en la investigación en educación como ámbito de producción, circulación y difusión de los conocimientos.

El primer apartado se denomina "La educación como objeto de investigación", y está centrado en la temática de la educación como objeto de estudio con la intención de subrayar la diversidad de trabajos de investigación que las ciencias de la educación pueden emprender.

El segundo apartado temático se titula "Tradiciones académico-disciplinarias en educación", en él se muestran algunos casos de tradiciones académico-disciplinarias de la educación en países como México, Francia y Brasil.

El tercer apartado temático, "La didáctica y su estatuto epistemológico", aborda el problema epistemológico de la didáctica desde sus inicios hasta la actualidad, donde se debate su propia naturaleza, su estatus con la pedagogía o las ciencias de la educación.

El cuarto apartado del libro es "Epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas", aquí se pone el acento en las polémicas de corte epistemológico que se han librado en el transcurso de la historia para el tratamiento de lo educativo, de las cuales algunas permanecen vigentes y otras han sido agotadas.

El quinto y último rubro temático de este libro se denomina "Metodologías de investigación educativa", donde se confirma la emergencia, a la vez que pertinencia, de varias perspectivas metodológicas actualmente empleadas en la investigación en educación y que comparten un compromiso de corte epistemológico.

A decir de Derrida en 1986, cada texto es una máquina con múltiples cabezas de lectura para otros trabajos, en tanto que todo documento es interpretable desde un contexto particular, es decir, el texto no es sencillamente el escrito en sentido tradicional, sino que abarca una realidad mucho más compleja y amplia, por lo que sólo me resta invitarles a reflexionar sobre los temas que constituyen el libro *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa*, con la intención de continuar el diálogo y repensar el estatuto epistemológico y la construcción metodológica en la investigación en educación.

ISBN 607984880-4
9 786079 848804

AFIRSE
ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION
SECTIÒN MEXICAINE

Patricia Ducoing (editora) ■ **Epistemologías y metodologías de la investigación educativa**

Epistemologías y metodologías de la investigación educativa

Patricia Ducoing Watty (editora)

AFIRSE
ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION
SECTIÒN MEXICAINE

NEWTON
Edición y Tecnología Educativa

Patricia Ducoing Watty

Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue merecedora de la medalla Gabino Barreda (UNAM).

Docente en la UNAM dentro del nivel superior y el posgrado (especialidad, maestría y doctorado). Profesora Titular "A" tiempo completo definitivo en la UNAM, y como Profesora-Investigadora invitada permanente en el Área de Educación de la UAEH, y su trayectoria como investigadora es notoria.

Es miembro activo de diversas agrupaciones como: Asociación Internacional de Sociología, Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación, Asociación Francófona Internacional de Educación Comparada, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Conferencia Internacional de Historia de la Educación y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

Ha colaborado como evaluadora de programas de posgrado y proyectos de investigación con el Conacyt; y como dictaminadora de ensayos y artículos para diversas revistas especializadas. Además, ha coordinado y compilado 14 libros, publicado más de sesenta artículos, y traducido del francés al español y del portugués al español poco más de una veintena de artículos y libros.

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA

Epistemologías y metodologías de la investigación educativa

Epistemologías y metodologías de la investigación educativa

Patricia Ducoing Watty
(editora)

AFIRSE
IPELF
ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION
SECTION MEXICAINE

NEWTON
Edición y Tecnología Educativa

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA
Proveedor: Diaz de Santos
Fecha: 07 JUL 2022
Procedencia: Compra
Precio:

1a. edición 2019

© Patricia Ducoing Watty (editora)

© Asociación Francófona Internacional de Investigación
en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE)

© NEWTON, Edición y Tecnología Educativa
Antillas 1010 int. 302, col. Portales,
C. P. 03300, Benito Juárez, CDMX
tel. (55) 65831189
vickycasavaz@gmail.com
http://www.newtonedicionytecnologia.com.mx

Reservados todos los derechos.
Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico sin el consentimiento por escrito de los autores.
Los argumentos, ideas y opiniones presentados en cada uno de los capítulos que integran esta obra, son responsabilidad de cada uno de los autores.

ISBN: 978-607-98488-0-4

Diseño y formación de interiores y portada: Aarón González Cabrera

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

370.7
E642
2019
Ej.1

A Jacques Ardoino,
como un reconocimiento a su contribución
a la formación de investigadores
en educación en México

Índice

Introducción.
El debate conceptual, metodológico y analítico
sobre la educación y sus vínculos con la investigación 13
Claudia B. Pontón Ramos

La especificidad de lo educativo: un acercamiento a la presentación del libro 21
Patricia Ducoing

PRIMERA PARTE
La educación como objeto de investigación

Introducción 45
Concepción Barrón, Yazmín Cuevas

La educación como objeto de investigación: algunas claves de comprensión 51
Rose-Marie Bouvet

La relación agonística como constitutiva de la educación y de lo educativo 59
Alicia de Alba

Subjetivación y formación de la persona 71
Eduardo Weiss

El discurso académico del currículum como objeto de investigación 87
Silvia Morelli

Las innovaciones curriculares como objeto de investigación. 101
Concepción Barrón, Gloria Angélica Valenzuela, Vianey García

La complejidad de la educación como objeto de estudio 115
Manuel Cacho

SEGUNDA PARTE
Tradiciones académico-disciplinarias en educación

Introducción 129
Ileana Rojas

Los estudios en ciencias de la educación en Francia:
¿inserción, callejones sin salida y aperturas? 147
Louis Marmoz

Tradiciones académico-disciplinares en educación en México 169
Ángel Díaz-Barriga

La tradición alemana y la construcción
del conocimiento educativo en México: aportes de Francisco Larroyo 187
Ileana Rojas

Política y pedagogía innovadora en el Manifiesto de los Pioneros
de la educación nueva: por una educación intercultural. 199
Francisca Eleodora Santos

La epistemología de frontera como alternativa
para la investigación de lo educativo 209
Gustavo Víctor Ramírez

TERCERA PARTE
La didáctica y su estatuto epistemológico

Introducción: reflexiones sobre la didáctica y las didácticas,
aproximaciones actuales 223
Bertha Orozco, Lourdes M. Chehaibar

Las didácticas y su estatuto epistemológico. Un punto de vista francófono 231
Jean-Louis Martinand

Reflexiones sobre Didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar. 255
Bertha Orozco

Didáctica multidimensional: de la práctica colectiva a la construcción
de principios articuladores 267
María Amélia Santoro, Selma Garrido

El estatuto epistemológico de la didáctica de las matemáticas. 281
Alejandra Avalos

CUARTA PARTE
Epistemologías analíticas
y epistemologías interpretativas

Introducción. Retos y especificidades de las epistemologías
analíticas y las epistemologías interpretativas 295
Manuel Camacho, Laura Rodríguez, Patricia Ducoing

Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias
de la educación: cientificidad y métodos 307
Christiane Peyron

El proyecto diltheyano: la automización de las "ciencias del espíritu" 321
Patricia Ducoing Watty

Re-discusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales,
humanas y de la educación 337
Zaira Navarrete

Notas sobre los aportes epistemológicos
de los estudios feministas y los estudios decoloniales 349
Zulma Viviana Lenarduzzi

El problema y el objetivo de la investigación
en educación desde la teoría crítica 361
José Juan García, Agustina Susana Limón

QUINTA PARTE
Metodologías de investigación educativa

Introducción 377
Noëlle Groult, Claudia Pontón

Interaccionismo simbólico. En clase con Erving Goffman. 387
Yves Winkin

Cruce metodológico de los relatos de vida
y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa 401
Marie-Claude Bernard

Narrativa: biografías y autobiografías en la investigación en la educación.
Metodología de la investigación biográfica en educación 413
Jean-Michel Baudouin

La narrativa como perspectiva teórico-metodológica
para el análisis de la práctica docente 431
María Bertha Fortoul, María Cecilia Fierro

Las metodológías etnográficas. La etnografía como metodología
de las epistemologías constructivistas en el campo educativo 445
Patrick Boumard

Estudios culturales: retos y aportes en el campo de la investigación
pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales 457
Patricia Medina, Bruno Baronnet

El análisis de prácticas en educación:
¿a partir de qué datos hasta qué resultados? 471
Mirela Moldoveanu, Naomi Grenier, Charles Steichen

Estudio de lo singular. Las ciencias humanas como ciencias
de lo singular: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar? 485
Frédérique Lerbet-Sereni

Representaciones sociales. El estudio de las representaciones sociales:
perspectivas metodológicas 505
Patrick Rateau

La teoría de las representaciones sociales:
una herramienta idónea para la investigación educativa. 545
Noëlle Groult

Introducción. El debate conceptual, metodológico y analítico sobre la educación y sus vínculos con la investigación

Claudia B. Pontón Ramos[1]

Iniciaremos reconociendo que, actualmente, el debate relacionado con las configuraciones conceptuales e históricas del campo educativo y pedagógico ha adquirido un reconocimiento importante y visible. No desconocemos, sin embargo, que aún hay que precisar aspectos centrales relacionados con el estatuto epistemológico de este ámbito de conocimiento, así como abonar en el debate sobre la multirreferencialidad de lo educativo como objeto de estudio.

Este proyecto editorial, titulado *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa* da cuenta de un trabajo colegiado, que hace visibles los intereses, tópicos y dimensiones analíticas y temáticas que se articulan con los retos planteados por la *Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación* (AFIRSE). Esta asociación se caracteriza por contar con una tradición académica e intelectual que fortalece el análisis y la discusión de diversos aspectos relacionados con la complejidad de los procesos y las prácticas educativas, atendiendo siempre a la heterogeneidad y la pluralidad de las diversas racionalidades, entornos institucionales y contextos culturales.

En el marco de las diversas actividades académicas, de formación e investigación que se desarrollan dentro de la AFIRSE, este proyecto editorial se concretó en 2016. En esta primera edición, la introducción la elabora Patricia Ducoing, quien puntualiza con precisión los cinco apartados del libro, dando cuenta de sus particularidades y especificidades temáticas y resaltando sus características analíticas, de enfoque o perspectiva.

La introducción que ahora se presenta responde a la segunda edición del libro, la cual recupera en función del contenido y su estructura dos ejes de reflexión: el primero refiere a las tradiciones intelectuales relacionadas con lo educativo como

[1] IISUE/UNAM.

objeto y campo de investigación, y el segundo aborda el tema de la investigación educativa y lo referente a su estatuto epistémico, disciplinario, conceptual y metodológico. Para ambos ejes, la noción de campo de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1995) nos aporta elementos para identificar los principios regulativos relacionados con los límites entre el *Campo de la Pedagogía*, como ámbito disciplinario, el *Campo Educativo*, como objeto de estudio, y el *Campo de la Investigación Educativa* y sus diferentes procesos de institucionalización.

Para Bourdieu, la teoría del campo no sólo refiere a los agentes sociales que lo estructuran, sino también da cuenta del conjunto de relaciones históricas que se configuran alrededor de éste, así como del sistema relacional y discursivo que lo delimita. A partir de estas consideraciones y de los ejes identificados con anterioridad, se dará cuenta de los temas y discusiones centrales de este libro.

a) Tradiciones intelectuales relacionadas con lo educativo como objeto y campo de investigación

Identificar el impacto que tiene el desarrollo de las Ciencias Sociales para el campo educativo nos exige dar cuenta de las tendencias y orientaciones vinculadas con este ámbito de conocimiento, así como de las líneas de investigación y perspectivas disciplinarias desde las cuales se han abonado enfoques o posturas analíticas orientados a fundamentar lo educativo como campo y objeto de estudio, fortaleciendo así su legitimación y consolidación, lo cual no sólo demanda el reconocimiento de la complejidad del objeto educativo, sino que exige también visibilizar su dimensión ontológica.

En un trabajo anterior (Pontón, 2011), ya se ha planteado que, a través de la historia, se han establecido diferentes formas de pensar, dialogar y teorizar el acercamiento sobre las prácticas y discursos educativos, delineando así múltiples configuraciones alrededor de distintos objetos de estudio, los cuales funcionan como referencia conceptual o empírica, que da cuenta de lo educativo como un campo tenso e interpelante. Un campo que exige de un posicionamiento epistémico y ético por parte de quien lo investiga y lo reconoce como un referente de intervención, con un impacto importante en la praxis social de forma general, y en el proceso escolar de forma más específica. Los saberes relacionados con lo educativo históricamente han incluido este doble registro, que responde al saber y conocer humano (teoría de la formación humana), y que remite a las particularidades tecnológicas y científicas de las acciones y prácticas educativas.

Son varias las propuestas reflexivas que se incluyen en este libro, algunas dan cuenta de la necesidad de fortalecer la relación entre las políticas de educación y los

enfoques de la enseñanza, y el estatuto epistemológico y ontológico de la didáctica, conceptuando a ésta como un saber especializado relacionado con el vínculo entre la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y los sujetos involucrados en este proceso, rebasando así las nociones instrumentalistas.

En este marco, es ya reconocido el legado relacionado con las didácticas de las disciplinas y su importancia en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, en todos los niveles y modalidades educativas. Actualmente, por ejemplo, existe una demanda por abordar lo referente al estatuto epistemológico de este ámbito, así como lo relativo a su dimensión ontológica. Lo anterior nos exige reconocer una distinción entre el análisis de la pedagogía y sus vínculos con los saberes socioculturales, y el que refiere a los procesos de formación como disciplina. De cierta forma, reconocemos que la dimensión disciplinaria de la pedagogía y sus implicaciones en la didáctica involucra tanto al sujeto como al conjunto de saberes con los que se articula. En los primeros apartados de este libro, se hace explícita la necesidad por atender y comprender las perspectivas de los sujetos involucrados en educación (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia, entre otros).

Tradicionalmente, se ha considerado lo educativo como objeto de estudio de la disciplina pedagógica, focalizando su prioridad al estudio e intervención en el ámbito de la educación institucionalizada, de manera particular en la escuela; sin embargo, lo anterior no excluye el hecho de que, en las últimas décadas, se han conformado líneas de investigación orientadas a la comprensión de los procesos y las prácticas de intervención que rebasan los escenarios institucionales. En este sentido, resaltamos dos aspectos importantes: el primero, refiere al tipo de nexos que tiene la pedagogía con su objeto, y el segundo, al tipo de prácticas que se toman o identifican como objeto (s) de reflexión o de intervención.

En los tres apartados iniciales de este libro encontramos, por ejemplo, acercamientos relativos al proceso de subjetivación y formación de la persona (tema que recupera el debate relacionado con la noción de formación y sus demarcaciones conceptuales tanto del contexto francés como del alemán); el discurso académico del currículum como objeto de investigación, así como lo relativo a la epistemología de frontera como alternativa para la investigación de lo educativo. En este escenario temático nos parece importante recordar que es a partir de la década de los ochenta que, en México, se empiezan a delinear y configurar esfuerzos por establecer un vínculo más directo y sólido entre las dimensiones teóricas, categoriales y analíticas del ámbito educativo y pedagógico con las implicaciones y características de las prácticas y procesos socioeducativos en general. Lo anterior se hace evidente tanto por la influencia de las ciencias sociales como por el interés de los docentes e investigadores por abonar a la construcción de una base conceptual y teórica que funcione como plataforma para el análisis de la realidad educativa en general. A

partir de estas intenciones y finalidades, los diferentes actores que se incluyen en este libro plantean aspectos centrales, los cuales son significativos para dimensionar lo relativo a las tradiciones intelectuales relacionadas con lo educativo como objeto y campo de investigación. Resaltamos los siguientes:

- Se identifica una dimensión de lo educativo, vinculada con una construcción histórico, social y cultural colectiva, que incluye un conjunto de ópticas y luchas de significados y actores sociales diversos, los cuales responden a diferentes dimensiones axiológicas y proyectivas;
- Se hace visible la dimensión de lo educativo construida a través de la mediación de los discursos académicos. Por ejemplo, el término educación, como tal, se elabora desde sus inicios como un referente discursivo institucional e intelectual que aparece en los siglo XII y XIII, como parte de la enseñanza cristiana, adjudicándose desde sus orígenes un fuerte contenido valorativo, que asume como trasfondo una dimensión totalizante y virtuosa (recordemos que desde la perspectiva de la religión, la enseñanza cristiana garantizaba el acceso a la salvación y a la conversión de la persona). En este proyecto editorial, el tema sobre la formación de la persona se vincula con el debate sobre la constitución del sujeto y la formación del individuo.
- El compromiso con lo educativo como objeto y sus múltiples lecturas y configuraciones disciplinarias, conceptuales, analíticas y metodológicas es otro aspecto central dentro de este eje. Sobre tal tópico, resalta el esfuerzo de los investigadores en este ámbito por reforzar el análisis de lo educativo desde una dimensión ética y política; los estudios sobre los procesos escolares y sus dinámicas institucionales; los abordajes relacionados con el campo de la educación institucionalizada y la recuperación de la temática curricular como un objeto central del campo educativo. En un capítulo de este libro se plantea, por ejemplo, que el reconocimiento del debate histórico y epistemológico referente a la constitución del currículum como objeto teórico se explica como parte de una extensión de la noción de campo a este ámbito de estudio.

b) La investigación educativa: lo referente a su estatuto epistémico, disciplinario, conceptual y metodológico

Hablar del estatuto epistémico, disciplinario, conceptual y metodológico del campo de la investigación educativa nos exige, en principio, explicitar nuestro posicionamiento

teórico, conceptual y ético sobre el ámbito de las ciencias sociales en general y, de forma específica, sobre el campo educativo y el campo pedagógico. Es necesario reconocer también que, en función de cada coyuntura o contexto histórico, se puede identificar una estructuración sobre el debate educativo y la conformación de conceptos pedagógicos, lo que determina importantes transformaciones en la estructura del campo, referidas a aspectos muy diversos, como por ejemplo: la importancia de diferenciar la investigación educativa de la investigación pedagógica; identificar las condiciones actuales que definen la educación y los intereses pedagógicos de las diversas prácticas y procesos educativos, así como la necesidad de problematizar lo educativo como objeto de estudio, desde la heterogeneidad de los aportes de varias corrientes y paradigmas de investigación.

En un trabajo anterior (Pontón, 2002), ya se había señalado que a partir de los años setenta, en México, la conceptuación del campo educativo empezó a caracterizarse por una heterogeneidad y pluralidad tanto disciplinaria como de perspectivas metodológicas que referían a diferentes niveles de explicación y aproximaciones conceptuales.

Las discusiones generadas en este terreno remiten a la idea de que la educación es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan los fenómenos socioeducativos a partir de sus propios referentes teóricos y articulaciones metodológicas. En función de lo anterior, tendríamos que reconocer, en un primer momento, que el abordaje de este eje exige adentrase en la inclusión de las ciencias sociales y sus aportes en la comprensión de la configuración conceptual de la investigación educativa como campo. Asimismo, es fundamental analizar las precisiones relacionadas con el debate ciencia o ciencias de la educación, teoría educativa y teoría pedagógica o las particularidades de la perspectiva científica de lo educativo y lo referente a la pedagogía científica y pedagogía humanista, entre otras acepciones, que configuran la complejidad de este debate aún en discusión.

En los últimos dos apartados de este libro, el lector encontrará un desarrollo puntual sobre algunos tópicos orientados a comprender estos aspectos. Resaltamos algunos de ellos:

- Se reconoce como un aporte intelectual importante la recuperación de la obra de Wilhelm Dilthey, de forma específica su contribución a la delimitación de las ciencias de la naturaleza con respecto a las ciencias humanas, en el marco del desarrollo del pensamiento epistemológico de las llamadas ciencias de la educación. Se resalta que el proyecto de Dilthey destaque la capacidad del hombre para conocerse a sí mismo y conocer a la sociedad, a partir de las historias y productos culturales construidos por la humanidad. Se destaca a Dilthey como

un autor que abre el debate relativo a la distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas, posibilitando la fundamentación de las llamadas "ciencias del espíritu".

- Cuando se aborda lo relativo a las particularidades de lo educativo como objeto, se retoma a Ardoino, quien plantea la multirreferencialidad de este objeto haciendo énfasis en la necesidad de comprender su pluralidad, dimensionalidad y heterogeneidad referencial. Se resalta la influencia del análisis institucional y lo referente al proceso de implicación.

Con base en estos planteamientos, podemos señalar que la complejidad de lo educativo como objeto y campo de estudio es un aspecto importante en el análisis relacionado con las particularidades del campo de la investigación educativa. Este tipo de precisiones, por otra parte, nos exige reconocer que, en el desarrollo de este campo, confluyen tanto las crisis de paradigmas teóricos (funcionalismo, marxismo, estructuralismo, entre otros) frente a la evolución de los cambios políticos, sociales, culturales y tecnológicos, así como cierto desdibujamiento de las fronteras disciplinarias que confrontan la irrupción de lógicas de razonamiento y pensamiento inter y transdisciplinario. Sin embargo, en este marco, hay que reconocer también que, en las últimas décadas, se han desarrollado nuevos paradigmas y estilos de pensamiento que además de articularse con esquemas, modelos o estilos previos, establecen rutas alternas y transversales orientadas a comprender las problemáticas actuales. Por ejemplo, en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, es cada vez más común identificar intelectuales que establecen ejes transversales entre la sociología, la lingüística, la filosofía, el psicoanálisis y la literatura.

Otro referente temático importante que se aborda en este libro se relaciona con el carácter epistemológico de la investigación. Sobre este aspecto, se reconoce como parte de ciertos momentos históricos la influencia de corrientes de pensamiento derivadas de enfoques naturalistas del conocimiento, que enfatizaban la propuesta de la lógica científica y su método, la cual soporta sus principios generales en el monismo metodológico, la matematización de la realidad, la explicación causal, funcional y mecanicista y su interés tecnológico o instrumental. Recordemos, por ejemplo, que desde finales del siglo XIX y principios del XX, resaltan el esquema y la visión positivista en el análisis teórico y político sobre lo educativo, iniciándose así todo un debate en torno a la concepción de la dimensión disciplinaria de la pedagogía y las particularidades de lo educativo como su objeto de estudio, desde una visión positivista.

Frente a estos esquemas o estilos de pensamiento, en la última década se han desarrollado posturas críticas que cuestionan la epistemología de origen occidental, así como a ciertas nociones centrales relacionadas con la visión eurocéntrica del saber.

Ante estas disyuntivas, Morin (1982) plantea que el pensamiento occidental se ha caracterizado por un cientificismo estrecho, el cual ha derivado en un pensamiento simplista, y en esta lógica es que propone el pensamiento complejo. Lo anterior constituye una base importante que abona al debate relacionado con el estatuto teórico del campo educativo y del campo pedagógico y, en este marco, es fundamental identificar no sólo los criterios de cientificidad que se configuran alrededor de estos ámbitos, sino también las diferentes posiciones epistemológicas que caracterizan estos debates, así como la emergencia de distintas lógicas de construcción del conocimiento que influyen en su configuración epistémica.

Referencias

Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva,* México, Grijalbo.

Morín, Edgar (1982), "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", en Leo C. Apostel et al., *Interdisciplinariedad y ciencias humanas,* pp. 188-212, Madrid, Técnos/Unesco.

Pontón Ramos, Claudia (2002), "Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica. Perspectivas de investigación en México", en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, pp. 25-47, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.

_____ (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México,* México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

La especificidad de lo educativo: un acercamiento a la presentación del libro

Patricia Ducoing[1]

> Sin duda, como todos los ejercicios, el de la inteligencia se desarrolla ejerciéndolo de la manera como el músico que hace escalas muy diversas o del jugador de ajedrez que se entrena para examinar y modificar su jugada, a fin de habituarse a abordar situaciones diversas. Es con este hacer, que ellos desarrollan sus capacidades de relación entre la experiencia y el conocimiento. Relacionarlos más que desligarlos bajo el pretexto de una ilusoria superioridad de la simplificación analítica que justifica la división entre el que hace (sin pensar) y el que piensa (sin hacer), división que impregna todavía frecuentemente las culturas institucionales, sean de la enseñanza y de la investigación o de las prácticas profesionales (Le Moigne, 2014: s/p).

Esta obra se inscribe en el marco de los trabajos emprendidos por la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE), Sección Mexicana, con la intención de elucidar sobre la investigación en educación y, particularmente, sobre varios tópicos de corte epistemológico y metodológico que signan su especificidad, frente a la tradicional ruta investigativa de las ciencias de la naturaleza, ruta que, por un lado, suscribió el pensamiento educativo a la luz de la epistemología cartesiana y, por otro, ha mantenido y continúa conservando una cierta hegemonía en la construcción del conocimiento, incluido el relativo a las ciencias humanas, sociales y de la educación. La intención es aportar algunas reflexiones que

[1] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), México.

fundamentan la aventura de la construcción del conocimiento educativo desde posiciones epistemológicas y metodológicas diversas.

Con base en un análisis de la producción en educación —ya sea de investigaciones en formato de libro o bien en artículos de revistas— se puede constatar que paulatinamente se ha ido incrementando el lugar concedido a las consideraciones de corte epistemológico. Los investigadores del campo educativo han comenzado a preocuparse por definir explícitamente su posición al respecto; incluso en las tesis de posgrado, algunos de los estudiantes también suelen ahora atender y establecer precisiones epistémicas en sus trabajos de investigación; además, más recientemente, ya se convocan y desarrollan diferentes congresos, coloquios y diversos eventos académicos en los que la epistemología tiene un lugar. Sin embargo, como curso institucional, la epistemología todavía está ausente en muchos de los programas de licenciatura y en varios de los posgrados en educación no sólo en México y Latinoamérica, sino también en otras regiones, a pesar de que se mantiene un número importante de asignaturas destinadas a la investigación, tal como abajo se registra.

Bajo la denominación de "Métodos de investigación", "Metodología de investigación educativa", "Seminario de investigación", "Investigación cuantitativa en educación", "Investigación cualitativa en educación", "Elaboración de proyectos de investigación", "Investigación y estadística", se imparten diversas asignaturas en las licenciaturas y posgrados en educación en México y en varios países latinoamericanos. Sin embargo, en Francia, también se identifican cursos de esta naturaleza, tales como "Enseignements méthodologiques: Initiation à la recherche", (Licence: mention sciences de l'éducation, Université Paris-Ouest, Nanterre); "Stage de pre-profesionalisation de recherche-action" (Licence, mention sciences de l'éducation, Université Paris-Est, Créteil Val-de Marne) ; "Demarche de recherche et d'enquête" (Licence: Intervention social, Université Rennes 2); "Recherche en éducation et formation", (Licence Sciences humaines et sociales, mention Sciences de l'éducation, Université Rennes 2). "Méthodologie de la recherche en éducation", Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Caen). De ahí que podamos afirmar que aun cuando la formación en investigación forma parte de los currícula en ciencias de la educación, ésta se ve frecuentemente acotada a cursos vinculados con los métodos y la estadística, eludiendo la reflexión de carácter epistémico, la cual debería ser asumida conscientemente y, por tanto, explicitada, ya que todo proceso de investigación detenta una posición epistemológica reconocida y aceptada o no por sus autores.

En efecto, se puede afirmar que la preocupación por la formación en investigación está presente desde la formación inicial, pero orientada comúnmente hacia la metodología, debido a que son muy reducidos los programas universitarios que, en el campo de la educación e incluso en el de la formación de profesores, incorporan la problemática epistémica en sus currícula. No obstante, se pueden plantear algunas consideraciones en lo que se refiere a los contenidos de las asignaturas destinadas a la formación en investigación, particularmente en México y, posiblemente, en otros países. Son tres los tópicos que al respecto podemos destacar:

a) Bajo la denominación de "métodos de investigación", se incluyen, en algunos de los programas de tales asignaturas, algunas técnicas, tales como la entrevista, el cuestionario, las escalas, etc., lo que denota una grave confusión entre métodos y técnicas o herramientas, como si estas últimas no se distinguieran por su carácter instrumentalista, en el que las etapas se encuentran vinculadas a elementos prácticos, operativos, y como si los primeros careciesen de un cuerpo de principios que sirven de base a toda analítica de la realidad, en este caso, educativa o humana. A su vez, se presenta la situación inversa: cuando se plantea el aprendizaje de técnicas, se incorpora, en algunas ocasiones, a la etnografía, la observación, la encuesta, entre otras. Esta confusión entre métodos y técnicas se encuentra muy expandida en nuestro ámbito, incluso en libros o manuales de investigación en ciencias sociales y en educación.
b) La utilización de los vocablos "cuantitativo" y "cualitativo" que suceden al término investigación, como títulos de textos o de cursos, revela también un prejuicio erróneo: las investigaciones llamadas "cuantitativas" son frecuentemente adscritas a epistemologías de corte positivista, empírico-analíticas, mientras que las nombradas "cualitativas" son las reservadas a epistemologías de corte interpretativo. Pareciera, así, que, en este marco, los "números" son propiedad de los positivistas, y las cualidades de los interpretativos, en tanto que los trabajos de corte interpretativo pueden también hacer uso de elementos cuantitativos y, viceversa, los fundados en epistemologías positivistas pueden movilizar dispositivos cualitativos. Por tanto, la adjetivación de "cuantitativo"/"cualitativo" no sólo resulta inadecuada para el posicionamiento epistemológico y metodológico en las investigaciones en educación, sino que se advierte equivocada.

c) La obstinación por la fragmentación y, por tanto, por la transparencia de lo educativo, ha adquirido, en los últimos tiempos, un resurgimiento, como pensamiento emergente, no sólo en las prácticas educativas institucionales, sino también en varios de los espacios académicos de la formación y de la investigación. Con un nuevo léxico se introducen discursos a partir de los que, entre otros, se pretende "medir" y analizar "las variables" relacionadas con la calidad de la docencia, los aprendizajes, las competencias, los procesos institucionales, las finalidades de la educación, las prácticas educativas, la formación para la ciudadanía..., planteamientos derivados del renovado enfoque de la tecnocracia que, con un nuevo auge, ha tomado un lugar en las políticas y programas educativos actuales, y al que algunos actores del campo –investigadores, autoridades, profesores, administradores, estudiantes— se adhieren con fidelidad. Esta situación ha venido a generar un cierto confort teórico fundado en la creencia de que el objeto educativo, humano y social es susceptible de partición, de división, de simplificación y, en consecuencia, de claridad, transparencia y nitidez. De ahí la ilusoria confianza en los instrumentos utilizados en los procesos de investigación y en la presumible "certeza" de los resultados.

Contrariamente a este pensamiento, desde aquí se formula el reconocimiento de la complejidad de todo objeto educativo, humano y social, en contra de estos acercamientos simplificadores y reduccionistas que permanecen vigentes en muchos de los agentes que se vinculan con la educación, sean éstos políticos, tomadores de decisiones, académicos, docentes o bien investigadores. En efecto, incursionar en lo educativo desde la complejidad no es una tarea fácil; contrariamente, reclama la aceptación del desorden, de la vacilación, de la inseguridad y de la angustia, como puntualiza Morin (1999: 43): "La complejidad parece primero desafiar nuestro conocimiento y, de algún modo, producirle una regresión. Cada vez que hay una irrupción de complejidad precisamente bajo la forma de incertidumbre, de aleatoriedad, se produce una resistencia muy fuerte".

El reto de la investigación en educación ha de consistir, entonces, en ser capaz de enfrentar la complejidad y, a diferencia de otras disciplinas, la contradicción, como un rasgo que signa lo humano y lo educativo, ya que es ésta la que invita a la elucidación desde el pensamiento complejo. De ahí que los discursos simplistas, los enfoques unidimensionales o monodisciplinares, así como los pensamientos únicos y disyuntivos representan un atentado contra la esencia

del mismo objeto educativo, ya que lejos de reivindicar su naturaleza plural y mestiza, y su acercamiento multireferencial (Ardoino), obstaculizan e imposibilitan la *comprehensión* de la realidad. El pensamiento complejo, como apunta Morin, debe aprehender la diversidad y la pluralidad o multiplicidad —frecuentemente excluidas— en la unidad, es decir, pensar la realidad educativa sin oponer lo diverso de lo plural, al contrario, uniendo ambos bajo el concepto de lo que el autor denomina *Unitas multiplex*. Se trata de conceptualizar la educación como unidad que recoge y asegura la diversidad y, a la vez, una diversidad o pluralidad que se inscribe en la unidad. La *Unitas multiplex* de Morin es el reconocimiento de la unidad en la diversidad, y la diversidad en la unidad.

Este libro representa un espacio para reabrir el diálogo y el debate, así como para repensar el estatuto epistemológico y la construcción metodológica en la investigación en educación como ámbito de producción, circulación y difusión de los conocimientos. Esta es la tarea que nos hemos propuesto a partir de los diferentes trabajos que lo integran, elaborados por académicos procedentes de diferentes latitudes, cuyas valiosas contribuciones ponen de manifiesto la pluralidad de temáticas, epistemologías, metodologías y de tradiciones académico-disciplinarias experimentadas en las diferentes regiones —europeas, norteamericanas, sudamericanas y mexicanas. En efecto, la autoría de los diversos trabajos corresponde a investigadores adscritos a muy distintas universidades de los siguientes países: Francia y Suiza, Canadá, particularmente, el Estado de Québec, Brasil, Argentina y México.

La obra se encuentra conformada por cinco partes, referidas a las grandes temáticas que recogen, de alguna manera, la problemática nodal desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico de la investigación educativa, tal como se detalla a continuación. Cada parte abriga, a su vez, varios capítulos.

La primera parte, intitulada "La educación como objeto de investigación", alude a la construcción de varios objetos de investigación, abordados desde distintos tratamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos, mismo que dan cuenta de la riqueza y posibilidades de inteligibilidad de lo educativo.

"Tradiciones académico-disciplinares en educación", comprendidas como tradiciones intelectuales, es la denominación de la segunda parte, en la que se desarrollan los procesos que, en el devenir histórico de varios países, se han experimentado en cuanto a la institucionalización de la educación a través de la instauración de licenciaturas y posgrados, y de la producción de conocimientos.

Al ámbito de la didáctica se destina la tercera parte de la obra, bajo el título de "La didáctica y su estatuto epistemológico", en la que se elucida sobre la

constitución ontológica y el estatuto epistémico de esta disciplina, actualmente reconocida y legitimada, como un ámbito fundamental, capaz de debatir sobre las prácticas educativas en las diversas disciplinas de enseñanza.

La cuarta parte de este libro está consagrada a la polémica tradicional sobre la epistemología de lo educativo, bajo el nombre de "Epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas", en la que se evidencian los diferentes posicionamientos en cuanto a lo analítico y lo interpretativo en el ámbito de la producción del conocimiento en educación.

Se cierra esta obra con la quinta parte, denominada "Metodologías de investigación en educación", en la que se abre un abanico de posibilidades y pistas metodológicas para el tratamiento del objeto educativo, cuya riqueza permite valorar los rasgos, las características y peculiaridades inherentes a cada una de las diversas metodologías como opciones que conducen a la visualización, conceptualización y *comprehensión* de la realidad educativa.

A continuación, un plan general de este volumen, en el que se destaca la conformación de cada una de las partes.

Primera parte: La educación como objeto de investigación

La primera parte de este volumen está dedicada a la temática de la educación como objeto de estudio, con la intención de subrayar la diversidad de trabajos de investigación que las ciencias de la educación pueden emprender, diversidad que encuentra también su traducción en la pluralidad de opciones epistemológicas y metodológicas que en cada caso se movilizan. No se pretende, sin embargo, dar cuenta de la multiplicidad de objetos educativos susceptibles de inteligibilidad, sino de reconocer la especificidad e identidad de un campo, siempre en evolución, en el que se construye el saber educativo y en el que, a la vez que se intersectan, se interpelan y circulan conocimientos provenientes de otros campos disciplinares y se cruzan saberes y prácticas. Se trata de un campo en el que el objeto de estudio —lo educativo— está signado por su mestizaje, como anota claramente Ardoino.

Las aportaciones que conforman esta sección son seis y se encuentran precedidas por una Introducción a cargo de Yazmín Cuevas y Concepción Barrón: "La educación como objeto de investigación: algunas claves de comprensión",

de Rose-Marie Bouvet; "La relación agonística como elemento constitutivo de la educación y de lo educativo", de Alicia de Alba; "Subjetivación y formación de la persona", de Eduardo Weiss; "El discurso académico del currículum como objeto de investigación", de Silvia Morelli; "Las innovaciones curriculares como objeto de investigación", de Concepción Barrón, Angélica Valenzuela y Vianey García, y "La complejidad de la educación como objeto de estudio", de Manuel Cacho.

Bouvet, en el primer capítulo, introduce la problemática relativa a varias nociones que inevitablemente interpelan a todo investigador en educación, a partir de la que desea, por una parte, rendir tributo a Guy Berger y, por otra, reconocer el Análisis Institucional, en el cual fue formada. Una primera noción sometida a debate es la referente a la implicación y sus diferentes niveles, en tanto que todo investigador está siempre implicado, aunque —señala la autora— es preciso establecer la distinción entre la implicación y el compromiso. La alteridad es otra de las nociones fundamentales sobre la que la autora elucida para subrayar el papel del otro, del extranjero, en el campo de la educación y de la investigación. Para tal efecto retoma el pensamiento de Jacques Ardoino sobre la alteridad, quien asevera que la educación "altera", porque algo se construye en nosotros a través del otro, con el otro y, a la vez, algo se disuelve de lo que antes éramos. Estos son sólo dos, entre otros tópicos, que como pistas para la *comprehensión* de la educación, desarrolla en este análisis que, sin duda, constituye una apertura que reivindica la especificidad de lo educativo como objeto de investigación.

En su texto, "La relación agonística como elemento constitutivo de la educación y de lo educativo", de Alba incursiona en la emergencia de la ontología al considerar que, en la actualidad, las ciencias de la educación se mueven entre las oscilaciones de la epistemología y de la ontología y, particularmente, de las ontologías contemporáneas. La autora ofrece varias líneas de elucidación sobre una ontología del discurso, a partir de una lógica de articulación que posibilita reflexionar sobre el conocimiento de lo educativo y, particularmente, de la relación constitutiva de lo educativo y de la educación, en el marco de la perspectiva ontológica semiótica. Para esto alude a la metáfora de la mitología griega de *Poros* (dios de la prosperidad y la abundancia) *y Penia* (diosa de la pobreza), en la cual, a través de *Eros,* se subraya la posición existente entre la sabiduría y la ignorancia, entre otros elementos.

El tercer capítulo de esta parte —"Subjetivación y formación de la persona"— es de la autoría de Weiss, el cual alude a los jóvenes y cuyo objetivo consiste en superar el tratamiento desarticulado con que frecuentemente se ha efectuado el

estudio de éstos, por un lado y, el de los estudiantes, por otro. Después de revisitar los trabajos de varios teóricos y polemizar con ellos, introduce las nociones de subjetivación, de persona y de formación, para destacar sus elementos coincidentes. Weiss subraya que tanto la formación como la subjetivación comparten la perspectiva de la auto-formación en el marco de las interacciones, necesariamente subjetivas, que se despliegan a partir del reconocimiento del otro. Rescata el concepto de *Bildung* (formación) y resitúa el de persona, en sustitución del de sujeto o actor, por considerar que aquel da cuenta de las diferentes facultades del hombre, cuyo desarrollo y fortalecimiento es una de las tareas de la educación.

Dos trabajos aluden al currículum como objeto de investigación, siempre polémico, en el campo educativo: el de Morelli y el de Barrón, Valenzuela y García, los cuales se ubican en los capítulos cuarto y quinto respectivamente. Mientras el primero aborda la construcción conceptual del campo curricular a partir del análisis del discurso de las producciones argentinas y mexicanas, el segundo desarrolla, por un lado, un análisis de la producción curricular en México, con base en el Estado de Conocimiento sobre este campo, promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y, por otra parte, explora algunos tópicos sobre la flexibilidad curricular y la innovación en la educación superior.

"El discurso epistemológico del currículum como objeto de investigación" es el título del texto de Morelli, en el que pretende caracterizar el discurso académico del currículum a partir de la ruptura filosófica de fines del siglo XX, en el escenario de dos países: Argentina y de México. En este marco, hace uso de una metodología bajo la que dialogan la semiótica, el análisis político del discurso y la genealogía, con base en las producciones elaboradas por académicos especializados en la temática, destacando muy abundantemente los enfoques teóricos con los que se ha venido construyendo el discurso curricular, discurso producido en diversos espacios académicos, tales como universidades o centros de investigación y bajo determinadas condiciones institucionales.

Las autoras del segundo texto sobre esta temática, Barrón, Valenzuela y García, hacen un mapeo sobre la producción curricular mexicana durante la década que corre de 2002 a 2011, para lo cual retoman el análisis desarrollado para el COMIE, como arriba se apuntó, subrayando específicamente las temáticas que se privilegiaron en los diferentes trabajos en materia de innovación del currículum, tales como la flexibilización curricular, la educación por competencias, la formación en la práctica, la transversalidad, la formación centrada en el alumno y el aprendizaje basado en problemas. Son cinco los tópicos conforme a los cuales

estructuran la primera parte de su material: Conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo; Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior; Los actores del currículum; Evaluación y currículum; e Innovaciones curriculares. Paralelamente a este trabajo de recuperación, sistematización y análisis de la producción mexicana, las autoras emprenden una reflexión sobre la flexibilidad curricular y la innovación en la educación superior, como programas puestos en marcha a partir de las políticas emanadas de organismos internacionales y nacionales.

El último capítulo de esta sección corresponde a Cacho —"La complejidad de la educación como objeto de estudio"— y refiere el debate sobre lo educativo como fenómeno complejo a partir del análisis de algunas coordenadas básicas; establece que es fundamental asumir lo educativo tanto como objeto de estudio y conocimiento, igual que como una actividad del hombre con fines determinados. De ahí que es preciso valorar el conocimiento práctico, sin menoscabo de la importancia de los saberes teóricos que se han venido construyendo, en virtud de que el primero funciona como filtro que facilita el acceso de los principios conceptuales a la acción. Para este autor, la integración de las teorizaciones de lo educativo a la práctica supone asumir plenamente la complejidad teórica y práctica de la misma educación.

Segunda parte:
Tradiciones académico-disciplinarias en educación

En los diferentes países centrales y periféricos, las tradiciones disciplinares en educación han estado signadas, entre otros tópicos, por la historia de la constitución del campo educativo, como campo productor de saberes, el cual, a su vez, ha estado estrechamente vinculado con las diversas etapas de institucionalización que experimentó la formalización tanto de los estudios de educación como de la propia investigación en educación. Como bien sabemos, desde su nacimiento, el campo educativo ha vivido un proceso azaroso, sinuoso y difícil durante el siglo XX, en algunos casos, muy subordinado, si no es que sometido, a la psicología y, en otros más, a la sociología o a la filosofía, según las diferentes prácticas y costumbres de las diferentes naciones. Hoy por hoy, podemos reiterar que, pese a los obstáculos, oposiciones y dificultades, durante los últimos cincuenta años, este campo se ha venido configurando y consolidando gracias a la tenacidad y

firmeza de los teóricos, académicos, profesores e investigadores de diferentes regiones del mundo que han sido capaces de mantener el interés por comprender la realidad educativa y optimizar las prácticas que los diferentes actores despliegan en este ámbito. Es ésta la temática/problemática sobre la que los diferentes autores participantes, en esta segunda parte de la obra, han aportado un análisis relevante a partir de las particularidades experimentadas en su propio país y, en su caso, región o localidad.

Después de la amplia y valiosa Introducción de Ileana Rojas, las reflexiones aquí condensadas aluden, por tanto, a estas tradiciones académico-disciplinares en el campo educativo, particularmente a las mexicanas, las francesas y las brasileñas. Son cinco los textos que conforman esta sección: de Louis Marmoz, "Los estudios de ciencias de la educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas?"; de Ángel Díaz-Barriga, "Tradiciones académico-disciplinares en educación en México"; de Ileana Rojas, "La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México"; de Francisca Eleodora Santos, "Política y pedagogía innovadora en el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación: por una educación intercultural", y de Gustavo Ramírez, "La epistemología de frontera como alternativa para la investigación de lo educativo".

Como arriba se puntualizó, se abre esta temática en un primer capítulo con el texto de Marmoz, intitulado, "Los estudios de ciencias de la educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas?", en el que explora la creación y el desarrollo de estos estudios, en sus diferentes niveles y épocas — Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG), licenciatura, maestría y doctorado— a partir de su primera institucionalización en 1967, en tres universidades francesas. El autor alude a los debates académico-políticos que precedieron a su instauración y que continuarían a lo largo de los años. Respecto a los primeros, destaca la polémica en torno a la denominación —pedagogía-ciencias de la educación— y, con respecto a los subsiguientes, es de subrayar el correspondiente a la vinculación o no con la formación de profesores, en tanto que desde su nacimiento, las ciencias de la educación no estuvieron vinculadas con el sistema escolar. Marmoz se pregunta sobre el papel de las ciencias de la educación en las actuales Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE), las cuales sustituyeron recientemente a los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM).

"Tradiciones académico-disciplinares en educación en México" es el título del capítulo segundo, suscrito por Díaz-Barriga, en el que establece dos elementos fundamentales para el desarrollo de esta temática: por un lado, las tradiciones

académicas en educación y, por otro, la conformación sociohistórica y epistémica del campo educativo. En relación con las primeras, el autor señala el lugar del *habitus* de la comunidad académica, comprendido como las pautas de comportamiento de los integrantes que, en el caso de la situación mexicana, quedaron signadas por la realización de un congreso en 1981, que dio lugar a la creación de Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y por las normas de evaluación para ciencias sociales, configuradas a partir de la creación del Sistema Nacional de Investigadores. Por lo que se refiere a la dimensión sociohistórica y epistémica del campo, el autor subraya la conformación tardía de éste, y apunta que es la perspectiva deweyana multidisciplinaria —entendida como la contribución de diversas disciplinas para abordar lo educativo— la que mejor posibilita la comprensión del caso de México.

En el tercer capítulo de esta segunda parte del libro —"La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México"— Rojas analiza el desarrollo del conocimiento educativo en la segunda mitad del siglo XX, destacando la influencia de Francisco Larroyo (filósofo, escritor y maestro) —fuertemente adherido a la tradición académica alemana— como una figura nuclear en la formalización y difusión de los estudios de pedagogía o ciencia de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Destaca la autora que debido a la gran producción bibliográfica de Larroyo, con base en el pensamiento kantiano, sobre todo, así como a su intervención a nivel institucional en diferentes espacios de formación, se le considera un renovador de la tradición pedagógica mexicana y un promotor de la profesión con vocación científica y filosófica.

"Política y pedagogía innovadora en el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación: por una educación intercultural", es la denominación que Santos da a su texto, correspondiente al capítulo cuarto, en el que introduce la interculturalidad como una política sensible al reconocimiento de las diferencias que, hoy por hoy, aparecen como temática emergente no sólo a nivel latinoamericano sino mundial. La autora remite a las aportaciones de intelectuales brasileños de la década de los treinta del siglo pasado, los cuales dejaron un legado en el que sobresale el tratamiento con el que articulan sus visiones de la educación con el desarrollo nacional, y se recoge la inserción de la cultura popular y el conocimiento común en la conformación del sistema de educación pública de Brasil.

El siguiente autor, Ramírez, desarrolla, en el quinto capítulo, una contribución intitulada "La epistemología de frontera como alternativa para la investigación

de lo educativo", en la que formula una propuesta epistemológica, surgida en el marco de la frontera mexicana con la estadounidense por académicos latinos. Con esta propuesta, a decir de Ramírez, se genera conocimiento desde lo diferente conocido, transitando de lo moderno a lo postoriental, a lo postoccidental, en suma, de lo universal totalizante a lo particular específico, con lo que se hace posible un estilo de readaptación de la geopolítica de la producción del conocimiento. Desde esta perspectiva, las ciencias sociales y la educación han venido constituyéndose en estrategias vinculadas al poder, frente a lo que la epistemología de frontera pretende construir una crítica a esta empresa de subalternización a través de dispositivos epistémicos en la generación de objetos y sujetos de conocimiento.

Tercera parte: La didáctica y su estatuto epistemológico

La tercera sección de la obra está destinada al tratamiento del problema epistemológico de la didáctica, temática que no ha sido muy frecuentada en nuestro medio por los investigadores en educación. La didáctica, como bien sabemos, ha experimentado varios desplazamientos, desde sus orígenes con las grandes obras de Comenio y de Herbart, entre otros, —el primero con la *Didáctica Magna* y el segundo con su *Pedagogía General*— hasta arribar a la situación actual, en la que se debate su propia naturaleza, su status y su vinculación con la pedagogía o las ciencias de la educación. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha reconocido como un campo de conocimiento y, por tanto de investigación, en el que confluyen los diversos especialistas de las disciplinas y los académicos del ámbito pedagógico; entre ambos se ha venido gestando un proceso de reconceptualización del quehacer áulico en algunas asignaturas de los diferentes niveles educativos, con el objeto de comprender los procesos a través de los cuales se pretende que el alumno alcance los aprendizajes previstos, es decir, la articulación entre el saber didáctico y las prácticas docentes. Es aquí donde el debate epistemológico tiene un lugar, anclado en la especificidad de los retos que cada disciplina debe enfrentar tanto en la construcción del conocimiento como en la enseñanza.

Se integran en este apartado cuatro textos —"Las didácticas y su estatuto epistemológico", de Jean-Louis Martinand; "Reflexiones sobre didáctica: el saber del oficio enseñar", de Bertha Orozco; "Didáctica multidimensional: de la práctica colectiva a la construcción de principios articuladores", de María Amélia Santoro y Selma Garrido, y "El estatuto epistemológico de la didáctica de las matemáticas", de Alejandra Ávalos. En estas aportaciones, cuya Introducción ha sido preparada por Bertha Orozco y Lourdes Chehaibar, los autores reabren el debate en torno a esta materia, planteando líneas de discusión diversas desde también perspectivas diferentes.

En "Las didácticas y su estatuto epistemológico", correspondiente al primer capítulo, Martinand elucida, desde el escenario francófono, sobre la multiplicidad de estatutos epistemológicos atribuidos a las didácticas a partir de las diversas disciplinas, de su vinculación con las ciencias de la educación y del papel de la epistemología en la enseñanza de las ciencias. Un primer señalamiento importante del autor se refiere al uso de la palabra didáctica(s) en plural en oposición al singular comúnmente manejado, considerando las diferentes disciplinas que son motivo de formación general o profesional. Al aludir a la epistemología de las didácticas, señala que no se trata de aplicar la epistemología, sino de fomentar una cultura epistemológica crítica de las elaboraciones epistémicas para significar los saberes en las diversas disciplinas; sin embargo, propone pensar no sólo en las didácticas disciplinares sino también en las no disciplinares, tales como las relativas a educación y desarrollo sustentable, a actividades de descubrimiento, de formación de competencias técnicas, entre otras.

En el segundo capítulo, "Reflexiones sobre didáctica: el saber del oficio de enseñar", Orozco elucida sobre el especializado saber del enseñar y sobre las actuales políticas y programas promovidos por el Estado mexicano en torno a la instauración de una renovada vertiente del instrumentalismo que representa un retorno de la racionalidad técnica que, en décadas pasadas, había quedado superada a partir de una confluencia de cuestionamientos provenientes de diversos ámbitos como la pedagogía crítica, la Escuela de Frankfurt, el psicoanálisis y la sociología crítica, entre otros. En este escenario —señala la autora— la didáctica ha sido reducida a directrices estratégicas, técnicas, para promover en los alumnos aprendizajes eficaces y de calidad a fin de lograr los estándares y las competencias que reclama el mercado laboral, a partir de lo cual Orozco reflexiona sobre el desplazamiento epistémico y teórico-conceptual de la didáctica como saber disciplinario pedagógico y apela a su estatuto, valor y sentido.

"Didáctica multidimensional: de la práctica colectiva a la construcción de principios articuladores", es la denominación que Santoro y Garrido otorgan a su trabajo en el tercer capítulo. Ambas investigadoras, de origen carioca, emprenden

una reflexión, desde la pedagogía freireana, sobre la didáctica y su potencial para formar sujetos autónomos y emancipados. Su propuesta radica en construir una didáctica basada en el trabajo intelectual de los alumnos con base en el diálogo entre educadores y educandos, en sustitución de la clásica centralidad en los contenidos y métodos, centralidad que hoy en día prevalece todavía en muchos espacios escolares de Latinoamérica y el mundo. Esta propuesta retoma el planteamiento epistemológico de la multireferencialidad de Ardoino y el de la relación con el saber de Charlot, en cuanto que se funda en la articulación entre principios educativos, intencionalidad y especificidad del contexto.

Este cuarto capítulo, "El estatuto epistemológico de la didáctica de las matemáticas", a cargo de Avalos, cierra esta sección con una discusión epistemológica inscrita en el marco de la didáctica de las matemáticas. Revisa, por un lado, el estatuto de la didáctica de las matemáticas desde la epistemología clásica y, por otro, la vinculación entre epistemología y didáctica de las matemáticas. Respecto al primer punto, establece que la didáctica de las matemáticas reúne los requisitos para considerarse una ciencia, por tener objeto de conocimiento, lenguaje, metodología y criterios de validez propios, susceptibles de producir conocimiento. En el segundo tópico, la autora puntea algunas directrices para reabrir la discusión epistemológica de la didáctica de las matemáticas, subrayando la vinculación entre la epistemología y la didáctica de esta disciplina.

Cuarta parte: Epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas

Las ciencias de la educación, las ciencias sociales y las ciencias humanas comparten problemáticas y retos teóricos que necesariamente las han conducido a un reiterado diálogo y encuentros sucesivos, particularmente si se les sitúa a nivel epistemológico, a pesar de que desde otros campos disciplinares su estatus ha sido cuestionado, sobre todo desde el ámbito de las ciencias de la naturaleza. Si bien, este conjunto de disciplinas humanas, sociales y de la educación se caracterizan por la diversidad de su origen, de su objeto de estudio, de su conformación, de su institucionalización, de sus tradiciones teóricas y metodológicas, sus referentes epistemológicos poseen varios tópicos comunes. Nos situamos específicamente en las ciencias de la educación, en plural, lo que implica, de

entrada, el reconocimiento de la confluencia de las disciplinas humanísticas y sociales como principio fundamental para acercarse al estudio de lo educativo y, con ello, a la aceptación del impacto decisivo de las orientaciones epistemológicas que —durante las últimas décadas— se han emprendido para el abordaje de lo humano y lo social, dimensiones que signan cualquier situación, práctica, proceso o hecho en el marco de la educación.

Esta cuarta parte del libro pone el acento en las polémicas de corte epistémico que se han librado en el transcurso de la historia para el tratamiento de lo educativo, varias de las cuales permanecen vigentes aun hasta nuestros días. Los cinco textos integrados aquí —de la autoría de diversos académicos— también abren horizontes para la elucidación de otras vías epistemológicas en diferentes contextos y situaciones: "Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: cientificidad y métodos", de Christian Peyron; "El proyecto diltheyano: la autonomización de las 'ciencias del espíritu'", de Patricia Ducoing; "Re-discusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales, humanas y de la educación", de Zaira Navarrete; "Notas sobre los aportes epistemológicos de los estudios feministas y los estudios decoloniales", de Zulma Viviana Lenarduzzi, y "El problema y el objetivo de la investigación en educación desde la teoría crítica", de José Juan García y Agustina Susana Limón. La Introducción que precede a dichas reflexiones es de la autoría de Manuel Camacho, Laura Rodríguez y Patricia Ducoing.

Se abre esta sección del libro con el texto de Peyron, en el que revisa algunos elementos relativos a la problemática de la producción del conocimiento educativo, es decir, algunos tópicos sobre los fundamentos de las ciencias de la educación. Para ese efecto, se centra en dos dimensiones: la epistemológica y la fenomenológica.

En cuanto a la exploración de corte epistemológico, la autora, retomando las aportaciones de Ardoino y Berger, hace un esbozo de lo que denomina "las etapas epistemológicas de las ciencias de la educación" con base en el análisis, siempre paradójico, de la relación sujeto cognoscente-objeto conocido.

Desde el punto de vista de los fundamentos fenomenológicos, Peyron recurre, en primer lugar, a Husserl y Dilthey, entre otros, con el objeto de subrayar la tarea de las ciencias humanas y de la educación: la elucidación del *cogito;* alude igualmente a Deleuze y Foucault para resaltar la necesidad de adoptar una actitud fenomenológica con base en la posibilidad de la comprehensión como método específico de las ciencias humanas y de la educación.

En el segundo capítulo, "El proyecto diltheyano: la autonomización de las 'ciencias del espíritu'", Ducoing recoge algunas de las aportaciones de la obra de Dilthey a fin de subrayar la actualidad de su pensamiento en torno a la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, es decir, las ciencias humanas, sociales y de la educación.

Después de un punteo sobre la vida de este filósofo, historiador y epistemólogo, la autora subraya dos ejes sustantivos de la epistemología dyltheyana: la búsqueda de la construcción del conocimiento histórico en el marco de las ciencias del espíritu con base en la crítica de la razón histórica, y el lugar de la psicología descriptiva o analítica, la que a diferencia de la psicología explicativa, pretende apuntalar el conocimiento de la realidad social e histórica, al abordar los hechos provenientes de la interioridad del hombre, esto es, el mundo psíquico.

Zaira Navarrete es la autora del tercer capítulo, intitulado "Re-discusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales, humanas y de la educación". Aquí la autora elucida sobre el valor del variado instrumental teórico y metodológico al que actualmente recurren los investigadores para dar cuenta de la realidad educativa, humana y social, comprendido éste como la recuperación de diversas tradiciones, enfoques y perspectivas.

Al postular el eclecticismo teórico, Navarrete alude específicamente al estudio de lo educativo como un objeto que no puede ser abordado desde un enfoque monodisciplinar, sino que reclama una mirada múltiple en la que concurran aquellas aportaciones de diversas disciplinas que sean útiles para el tratamiento de la educación, pero asegurando siempre una vigilancia epistémica.

El cuarto capítulo de la obra corresponde a Lenarduzzi, quien bajo el título "Notas sobre los aportes epistemológicos de los estudios feministas y los estudios decoloniales", emprende una reflexión sobre el pensamiento complejo, a partir del cual es posible reactualizar las aportaciones de los autores de trabajos decoloniales, postcoloniales y feministas, caracterizados todos por su diverso origen disciplinario.

De acuerdo con la autora, los estudios decoloniales, como un cuestionamiento a la epistemología occidental, representan una contribución de las epistemologías recreadas en América Latina, en tanto que los estudios feministas, que también comparten este cuestionamiento, comportan diferentes posiciones y enfoques, pero entre ambos es posible la interlocución y el diálogo para la construcción del conocimiento desde una epistemología inscrita en lo social y lo humano.

"El problema y el objetivo de la investigación en educación desde la teoría crítica" es el título del quinto capítulo, suscrito por García y Limón, con el que

se cierra esta cuarta parte de la obra. Tras un breve recuento de algunos de los debates sobre la problemática epistemológica, los autores analizan la confrontación entre Popper y Adorno, es decir, el debate entre el racionalismo crítico y la teoría crítica. Para este efecto, colocan el problema de investigación como el despegue de todo proceso de construcción del conocimiento, y polemizan a partir de las posiciones que al respecto mantienen estos teóricos, debido a que el problema se construye como una tensión entre el saber y el no saber. Por otro lado, puntualizan que las investigaciones en educación pueden ser seductoras, interesantes, estimulantes, atrayentes o indiferentes, insustanciales y triviales, según el planteamiento del problema que se haya efectuado.

Estrechamente relacionado con el problema de investigación, se encuentra el establecimiento de las intenciones u objetivos de la misma, definición en la que subyace tanto la posición epistemológica del investigador, así como su postura ética y política, sobre la que insisten los autores.

Quinta parte: Metodologías de investigación en educación

La reflexión sobre la investigación en ciencias de la educación conduce, inevitablemente, al cuestionamiento sobre las condiciones de producción del conocimiento y, con ello, al problema de los métodos utilizados para el abordaje del objeto educativo. El posicionamiento epistemológico se configura como el punto de partida en el marco de las opciones metodológicas a emplearse en el campo de la educación, respecto a las cuales se ha experimentado un cierto desplazamiento en el devenir histórico de las disciplinas antroposociales, humanas y, muy particularmente, de la educación. De las posturas empírico-analíticas, alineadas en muy buena medida a la epistemología de las ciencias de la naturaleza y más o menos adaptadas a diversos escenarios o contextos se ha transitado hacia enfoques epistemológicos constructivistas e interpretativos que han venido a enriquecer el ámbito de la investigación en educación, al adoptar metodologías provenientes de investigaciones antropológicas, sociológicas, psicológicas, históricas, etnográficas, psicoanalíticas, etnometodológicas y de la psicología social, entre otras.

A través de los diferentes capítulos de esta quinta y última parte del libro se confirma la emergencia, a la vez que la pertinencia, de varias perspectivas metodológicas actualmente empleadas en la investigación en educación, cuya analítica se

funda en la interpretación, con la finalidad de *aprehender* y *comprehender* la realidad educativa, humana y social, y no tanto de explicarla y predecirla. En consecuencia, las distintas aportaciones aquí integradas, que aluden a diversas metodologías, comparten una posición, si no es que un compromiso de corte epistemológico.

Los cinco últimos capítulos, cuya Introducción está a cargo de Noëlle Groult y Claudia Pontón, ofrecen vías diversas sobre las metodologías susceptibles de adoptar para objetos de investigación específicos en el campo de la educación, capítulos que corresponden a las cinco metodologías aquí desarrolladas: el interaccionismo simbólico; la narrativa: biografías y autobiografías; la etnografía; el estudio de lo singular, y las representaciones sociales.

El primer capítulo, destinado al interaccionismo simbólico, incluye dos contribuciones: la de Yves Winkin y la de Marie-Claude Bernard. La primera, "En clase con Goffman", se inicia con un mapeo que permite situar a Goffman con base en las vivencias experimentadas y el trabajo desplegado por el propio Winkin en Estados Unidos, tarea que le posibilitó lograr la construcción de la biografía intelectual de este autor. En esta aportación destacan las reflexiones sobre la manera como Goffman emprendió sus investigaciones a través de su activa intervención y de la observación de la vida social en tres ámbitos totalmente diferentes: en la cocina de un hotel, en un hospital psiquiátrico y en varios casinos.

No obstante, son de suma relevancia las conjeturas que plantea Winkin sobre la actividad que hubiese de desplegar Goffman en una institución educativa, como participante activo y observador cuidadoso en los pasillos, en las aulas, en los patios de recreo, así como a través de los diálogos con los niños, con los profesores, con los padres.

La segunda contribución correspondiente a este primer capítulo, "Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa", es de la autoría de Bernard. La autora realiza una breve referencia al interaccionismo simbólico y a los relatos, como enfoques cuyas raíces se ubican en el marco de los trabajos de la Escuela de Chicago, y cuyos principios e intereses teóricos y empíricos permiten una favorable complementariedad. Por tanto, Bernard elucida sobre el encuentro y el diálogo entre ambas perspectivas, detallando sus convergencias, su pertinencia, su coherencia así como sus posibilidades comprehensivas en el campo de la educación, particularmente en cuanto a la construcción de sentido.

Para dar continuidad a los dos trabajos anteriores y muy vinculada con la Escuela de Chicago, la narrativa es la temática que ocupa el desarrollo del segundo

capítulo, la cual puede asumir diversas modalidades: historias de vida, autobiografía, biografía. Son dos las aportaciones que aquí se recogen: la de Jean-Michel Baudouin y la de Bertha Fortoul y Cecilia Fierro.

El trabajo de Baudouin está orientado al tratamiento de la investigación biográfica en el marco de la formación de adultos y se intitula "Metodología de la investigación biográfica en educación", en donde se subraya el valor de la experiencia en la formación de adultos, así como el lugar que éstos ocupan como participantes de la misma investigación. Como apunta el autor, se trata del análisis de las trayectorias de los adultos en el marco de su particular historia, para lo cual presenta una reflexión de gran riqueza en la que destaca los siguientes tópicos: el poder biográfico del adulto, comprendido como la capacidad que tiene sobre su propia trayectoria de vida; la pluralidad interpretativa, con la que se posibilita el proceso de objetivación de la biografía, entre otros asuntos; los referentes empíricos en la investigación y el marco de los problemas de identificación, y las temporalidades de gran alcance para la comprehensión de los fenómenos educativos.

Fortoul y Fierro, autoras del trabajo "La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente", enfatizan las bondades, pertinencia y potencialidad de la narrativa como recurso metodológico para el abordaje de las prácticas docentes. Son tres los apartados que conforman este segundo capítulo. En el primero, las autoras mapean algunas de las líneas conceptuales que se han construido sobre la narrativa con sus correspondientes especificidades, mientras que en el siguiente presentan un esbozo, a manera de ejemplificaciones, del uso de esta metodología en tres diferentes proyectos de investigación. En la última sección, subrayan el valor de la perspectiva procesual para la investigación de la práctica docente y de la gestión escolar.

El capítulo tercero de esta última sección está destinado a una de las metodologías más recurrentes en el campo de la investigación en educación, la etnografía, que, en este caso, está representada por tres aportaciones: la primera, de Patrick Boumard, la cual es seguida por la de Patricia Medina y Bruno Baronnet, y, finalmente, la de Mirela Moldoveanu, Naomi Grenier y Charles Steichen.

De la autoría de Boumard es el texto intitulado "La etnografía considerada como método de las epistemologías constructivistas en el campo educativo". El autor formula una distinción fundamental entre método y metodología en el ámbito de la etnografía, con el fin de dar cuenta del valor y alcance de ésta. Establece una distancia, por un lado, entre la etnografía vista como un método, en una

dimensión casi instrumental y, por otro, la etnografía conceptualizada como una posición —constructivista, en este caso— y una metodología, enmarcada esta última en el interaccionismo simbólico y en la fenomenología, enfoques ambos que la sustentan desde el punto de vista teórico. Para este autor, la etnografía en el campo educativo implica un trabajo que puede ser considerado como global, ya que reclama el acercamiento y la indagación de los escenarios, los contextos, las situaciones, las prácticas, las trayectorias, entre otros tantos tópicos.

Por su parte, Medina y Baronnet, después de un mapeo sobre el surgimiento y el desarrollo de los estudios culturales en Latinoamérica, efectúan una reflexión de corte epistemológico y metodológico de esta perspectiva de pensamiento y sus desafíos en el campo educativo, a través de un trabajo denominado "Estudios culturales: retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales". Los autores comparten con varios de los teóricos, intelectuales y activistas inscritos en esta vertiente, la necesidad de producir conocimiento de otra forma, de manera distinta, de otro modo. La intención es la producción de conocimientos "otros", tanto en educación como en el marco las pedagogías interculturales.

La tercera contribución adscrita a la temática del tercer capítulo, "El análisis de prácticas en educación: ¿a partir de qué datos hasta qué resultados?", suscrito por Moldoveanu, Grenier y Steichen, constituye una elaboración sobre las posibilidades y limitaciones de los métodos empleados para la investigación sobre las prácticas educativas. Los autores se adhieren a la observación por su prometedora capacidad para acercarse a la investigación de las prácticas reales de los profesores y de otros actores del campo educativo, y recoger información que otros métodos dejan fuera. Sin embargo, los autores puntualizan que a pesar de su conveniencia y sus bondades, este método plantea una serie de desafíos que el propio investigador debe enfrentar con rigurosidad y ética.

El capítulo cuarto de la sección de Metodologías de la investigación en educación corresponde al estudio de lo singular, y está representado por el trabajo de Frédérique Lerbet-Sereni, intitulado "Las ciencias humanas como ciencias de lo singular: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar?". La autora elucida sobre las limitaciones del pensamiento hegemónico todavía muy presente en el campo de las ciencias humanas y de la educación, por el cual se pretende medir, calcular, comparar, al estilo de las ciencias de la naturaleza. Opone el pensamiento del modelo cientificista, nomotético, al de la investigación de lo singular, de la clínica, para lo cual abre tres vías de aprehensión de este singular como sujeto de

experiencia: la explicación del significado de la experiencia del otro como base para la definición de supuestos; el compartir con el otro el significado de su experiencia, y la experiencia de la investigación como prueba para el investigador.

Finalmente, se cierra esta obra con el quinto capítulo de esta parte, conformado por los textos relativos a las representaciones sociales, cuyos autores son Patrick Rateau y Noëlle Groult. Mientras que el título del primero es "El estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas", el de la segunda autora es "La teoría de las representaciones sociales: una herramienta idónea para la investigación educativa".

En un primer momento, Rateau aborda el valor de las investigaciones sobre el sentido común en la comprensión de los fenómenos sociales, para pasar posteriormente a desarrollar ciertas nociones sobre las representaciones sociales y, sobre todo, varios de los rasgos que son parte de su esencia, tales como su historicidad y su naturaleza cambiante. Igualmente revisa algunas de las diferentes perspectivas teóricas que se han elaborado en el marco de la psicología social a partir de la propuesta inicial de Moscovici —la sociogenética, la sociodinámica y la estructural— cada una de las cuales ha venido edificando, con base en definiciones y redefiniciones, diferentes metodologías para el abordaje de las representaciones.

En su trabajo, Groult presenta un rápido pero nutrido recorrido sobre varios tópicos vinculados con las representaciones sociales: por un lado, su relación con diversas disciplinas sociales y humanas y, por otro, los enfoques y metodologías adoptadas por cada uno de éstos. Además de puntualizar el crecimiento del campo de las representaciones sociales de manera general y, particularmente, en Latinoamérica y en México, hace un recuento panorámico de las temáticas que han sido abordadas en los últimos años, pero sobre todo destaca los trabajos desarrollados en el campo de la educación. Finaliza reiterando la utilidad y gran riqueza de la teoría de las representaciones sociales en las investigaciones en educación.

Referencias

Ardoino, Jacques (2000), "Approche multiréférentielle", en *Les avatars de l'éducation,* pp. 254-260, Paris, Presses Universitaires de France, (Éducation et formation).

Ducoing, Patricia (2010), "Pensamiento crítico en educación", en *Revista Digital Universitaria,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 11, núm. 2, febrero, s/p., disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22d.htm

Morin, Edgar (1999), *L'intelligence de la complexité*, pp. 43-77, París, L'Harmattan,

Morin, Edgar (1983), "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", en Leo Apostel y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas,* pp. 188-212, Madrid, Tecnos/Unesco.

Le Moigne, Jean-Louis (2014), "Relier, toujours relier. L'agir & penser en complexité", en *L'interlettre Chemin Faisant. Réseau intelligence de la complexité-MCX-APC*, num. 70, mars-avril, disponible en http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/edil70.pdf

PRIMERA PARTE
La educación como objeto de investigación

Introducción

Concepción Barrón,[1]
Yazmín Cuevas[2]

La educación, como objeto complejo, representa un ámbito que reclama para su abordaje de diferentes disciplinas y desarrollos teóricos de las ciencias sociales y humanas. Por tanto, no tiene la exclusividad ninguna disciplina, teoría o metodología, por el contrario, su acercamiento interpela a investigadores de diferentes campos disciplinares y de diversas posturas teóricas. Para Ardoino (1993: 3), "reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez postular el carácter moral, holístico de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples". La educación se configura en el marco de la institución escolar y de los sujetos que despliegan prácticas y discursos, quienes, a su vez, interactúan, tensionan, negocian y conviven en una diversidad de ambientes. Intentar diseccionar algún tópico de la educación puede conducir a una mirada unilateral y fragmentaria de la realidad. Por ello, insistimos, la educación como objeto de estudio demanda el reconocimiento de su complejidad.

En la investigación en educación se reconoce la historicidad que la signa, en tanto que todo proceso educativo se edifica y desarrolla en un tiempo particular, con sujetos sociales que son portadores de condiciones y demandas propias de un espacio y un tiempo. Contextualizar estos elementos es un primer acercamiento a su complejidad (Ardoino, 1993), a la diversidad que la atraviesa, a sus orígenes,

[1] Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[2] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

a su desarrollo actual y a su reconstitución. Ardoino (1993: 5) propone un abordaje multireferencial "de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos... una lectura plural bajo diferentes ángulos y en función de sistema de referencia distintos".

En México el campo de la investigación educativa es joven. En la década de 1970 se iniciaron los primeros trabajos en el Centro de Estudios Educativos, sin embargo, es a partir de 1981, que los pocos investigadores educativos que existían organizaron el primer Congreso de investigación educativa para discutir y sentar las bases del reciente campo. A este grupo académico le interesaba promover la investigación educativa y sistematizar las producciones existentes. Estas intenciones tomaron forma en la década de 1990 con la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que agrupó a investigadores educativos independientemente de sus posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Además de este organismo cobraron relevancia otras instituciones como el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional y el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, el COMIE se compone por 467 investigadores, que desarrollan trabajos en educación, los cuales se materializan en artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis de posgrado, ponencias.

En esta primera parte del libro, con base en la complejidad de la educación como objeto de estudio, se reúnen seis trabajos significativos con el propósito de ofrecer varios de los desarrollos actuales en la investigación que aluden a algunas de las temáticas que interpelan a los investigadores. Se presentan varias formas en que los estudiosos han podido demarcar lo educativo a través de problematizar el campo como es el caso de las elaboraciones desarrolladas por Rose-Marie Bouvet, Alicia de Alba, Eduardo Weiss, Silvia Morelli, Concepción Barrón, Gloria Valenzuela y Vianey García, y Manuel Cacho.

En el primer capítulo, titulado "La educación en cuanto objeto de investigación: algunas claves de comprensión", Rose-Marie Bouvet, miembro de la AFIRSE en Francia, con el pretexto de rendir un homenaje a G. Berger, puntualiza algunos elementos esenciales para la comprensión de la educación como objeto de estudio: la implicación, la mirada del otro y la complejidad. La autora reconoce que la implicación de los investigadores, la trayectoria de vida y profesional de éstos, así como el contexto de investigación, imprimen una orientación singular a la investigación misma. Puntualiza la autora que la mirada del otro, que no es más que atender y comprender las perspectivas de los sujetos involucrados en educación

(estudiantes, maestros, directores escolares, padres de familia, por mencionar algunos), posibilita un acercamiento honesto y pertinente a la educación como objeto de estudio. Para construir un objeto de estudio en educación se debe tomar a ésta como un todo complejo que se desplaza y articula con otros problemas de investigación. El estudioso necesita reconocer y dar cuenta de tal complejidad.

En el capítulo intitulado "La relación agonística como constitutiva de la educación y lo educativo", de Alicia de Alba, la autora se centra en la relación nosotros o ellos (antagonismo) o en la relación nosotros y ellos (amor agonístico), como relación ontológica constitutiva de lo educativo y la educación. Plantea una lógica general de la articulación, que permite la comprensión de las diversas posibilidades de organizar una visión sobre la polémica del conocimiento en su contexto, en un horizonte ontológico semiótico. El trabajo lo organiza en tres apartados: el primero está dedicado a la conceptualización de la noción del horizonte ontológico semiótico; en el segundo, alude a la discusión en cuanto a las posturas del análisis político del discurso y el análisis educativo del discurso; en el tercero expone la relación agonística entre *Poros* (plenitud, éxito, belleza, etc.) y *Penia* (carencia, pobreza, falta lacaniana) como constitutiva de lo educativo y la educación.

En el tercer capítulo, denominado "Subjetivación y formación de la persona", Eduardo Weiss busca mostrar el diálogo establecido entre su línea de investigación empírica sobre jóvenes, escuela y el concepto de subjetivación, así como ampliar esta mirada al recuperar el concepto de formación de la persona. Señala que con el concepto de subjetivación se pueden enfocar aspectos centrales del proceso de formación, a la vez que los conceptos de "formación" y "persona" agregan aspectos importantes al debate sobre subjetivación. Plantea la importancia de recuperar el concepto de "formación / *Bildung*" de la "persona" para abordar la problemática de la formación de los jóvenes-estudiantes. Afirma que desde la perspectiva de la agencia del sujeto, el concepto de subjetivación comprende el desarrollo de ideas, criterios y gustos propios; la apropiación de los flujos culturales; la emancipación de los valores y normas dominantes; el conocimiento emocional de sí mismo y la capacidad de reflexionar. El autor señala que el concepto de subjetivación y el concepto de formación son altamente coincidentes al considerar el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de auto-formación en el contexto de la interacción intersubjetiva.

"El discurso académico del currículum como objeto de investigación" corresponde al quinto capítulo de esta primera parte, a cargo de Silvia Morelli, quien

da cuenta acerca de las opciones metodológicas de una investigación educativa titulada "Horizontes teóricos para la construcción conceptual del campo del currículum. Lecturas desde América Latina", cuyo objetivo es caracterizar el discurso académico del currículum, producido en los contextos argentinos y mexicanos a partir del siglo XXI. La pregunta en torno a la cual gira su trabajo es: ¿qué discursividad reelabora el campo del currículum a partir de la ruptura filosófica de fines de siglo XX en el contexto latinoamericano? La metodología para el análisis constituye una analítica que se manifiesta en el diálogo entre semiótica, análisis político de discurso y genealogía. La autora afirma que esta construcción híbrida y ecléctica se articula a través del discurso académico del currículum, como categoría de análisis central. El análisis político de discurso permite analizar el campo del currículum como un discurso políticamente involucrado. Dicho enfoque considera el discurso académico del currículum como pliegue de una trama textual configurada por la sobredeterminación, la tensión hegemonía-contrahegemonía, lo político y la relación entre el conflicto y lo instituyente. La genealogía contribuye a entender los recorridos y las rupturas de este discurso tras la escisión instituida por el consenso neoliberal de la década de 1990. Este recorrido lleva al pasaje de los estudios genealógicos a la genealogía del currículum, destacando las investigaciones curriculares como investigaciones educativas. Reconoce a los académicos del currículum como los sujetos en cuestión, a las regularidades de las relaciones entre el currículum y la sociedad y las relaciones de saber-poder en los lenguajes curriculares. La construcción de la cartografía comienza con la búsqueda de marcas que definen el currículum en la producción académica de México y Argentina.

En el capítulo denominado "Las innovaciones curriculares como objeto de investigación", elaborado por Concepción Barrón Tirado, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y Vianey García Vázquez, se aborda el concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares de la educación mexicana ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada. Asimismo, refiere a la importancia atribuida, en los procesos de reforma curricular, a la innovación curricular, sus supuestos y eventuales resultados. Los tópicos que se desarrollan son: la innovación y la dinámica de los cambios curriculares; la flexibilidad curricular y la formación profesional; la incorporación del enfoque por competencias; los enfoques curriculares centrados en el aprendizaje del estudiante, la formación integral y a lo largo de la vida; las tutorías; los enfoques experienciales (ABP, aprendizaje por proyectos y casos, entre otros); la formación in situ o formación situada y las experiencias de vinculación; los ejes transversales en el currículo (formación en valores, para la democracia y ciudadanía, educación ambiental entre otros) y la educación a distancia, y el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En el sexto capítulo, "La complejidad de la educación como objeto de estudio" de Manuel Cacho Alfaro, se concibe la educación como fenómeno complejo y se destaca una serie de controversias en torno a ella. La primera se refiere a la condición de la educación como objeto de estudio, asegurando que es posible discrepar acerca del grado de rigor científico con el que se puede comprender lo educativo. En la segunda controversia aborda el cuestionamiento acerca a la función de la teoría educativa en cuanto a si ésta debe limitarse a los cánones de racionalidad impuestos por otras ciencias o si la educación tendría que admitir diversas formas de conocimiento. La polémica presenta distintas coordenadas al cuestionar la teoría educativa que privilegia las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. El autor se opone a la idea de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de problemas educacionales, y expresa que la naturaleza práctica de la educación conduce a afirmar su carácter intencional y deliberativo, así como su carácter moral sustantivo. Parte del supuesto de que la práctica reflexiva determina el valor de las teorías educativas, y no son éstas quienes determinen el valor de la práctica educativa.

Con base en estas contribuciones se pueden destacar algunas tendencias de la investigación en México, Francia y Argentina, países representados por los autores. La principal y posiblemente la más relevante es que todos los trabajos aquí integrados remiten a marcos teóricos provenientes de diversas disciplinas, tales como la filosofía, la sociología, la didáctica y la psicología. Una segunda tendencia es aquella por la que se reconoce y legitima, de alguna forma, la temática curricular como un objeto del campo educativo, dado que a partir de éste se puede revelar el sentido político y social que se le asigna al proceso formativo formal en los sistemas educativos. La tercera alude a la pertinencia del análisis político del discurso como una de las vías teórico-metodológicas que privilegian los investigadores para aproximarse al estudio de la educación. La última corresponde al reconocimiento de los sujetos educativos (jóvenes estudiantes) como protagonistas del proceso educativo, y a los que se merece prestar atención a través de constructos teóricos que consideren su singularidad.

Referencias

Ardoino, Jacques (1993), "El análisis multirrefencial", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 22, núm. 87, pp. 1-5, disponible en http://publicaciones.anuies.mx/revista/87/1/1/es/el-analisis-multirreferencial consultado el 12 de diciembre 2014.

Sánchez Puentes, Ricardo (2000), "II. La trama y la urdimbre del oficio de investigación", en *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales*, pp. 57-84, México, CESU-UNAM.

La educación como objeto de investigación: algunas claves de comprensión

Rose-Marie Bouvet[1]

Introducción

Voy a rendir un homenaje a Guy Berger, a quien conocí como presidente de mi jurado de tesis doctoral en ciencias de la educación en el año 2000 y, a través de este tributo a la producción intelectual de G. Berger, deseo enviar un mensaje de reconocimiento al análisis institucional, el cual ha orientado mis pesquisas, primeramente en ciencias de la educación y, al día de hoy, mucho más allá.

En la tradición del análisis institucional, pues, comienzo estableciendo un acto instituyente: éste no es un texto que pretenda acumular preguntas, revisar recuerdos, a partir del pensamiento de G. Berger, dirigido a evocar la dirección que la AFIRSE desea promover. No voy a proponer verdades sino algunas claves de comprensión, a propósito de la educación.

Comienzo entonces por restituir dos conceptos del análisis institucional:

La implicación

Me vi implicada en este asunto, no en el sentido de un compromiso, según la distinción que daban René Lourau y Jacques Ardoino, quienes, entre los fundadores del análisis institucional, a menudo revisaron los diversos significados de la

[1] Departamento de Sociología, Universidad de Rennes 2, Francia.

implicación, en especial entre "estoy implicada" y "me comprometo" o incluso "los diferentes niveles de la implicación, de la implicación apática a la implicación excesiva". Así pues, mi participación no fue en el sentido de un compromiso consciente. No obstante, fui involucrada en un torbellino de interacciones de urgencia entre personas que me eran simpáticas y con quienes deseaba ser, más que espectadora, solidaria, sin medir las consecuencias de mi proposición. Así, del mismo modo en que lo que hoy enuncio no puede separarse de un contexto de emergencia, porque se trata de una respuesta a una situación singular, otro tanto ocurre cuando me interrogo sobre lo que busco y encuentro, y cómo busco y encuentro, a propósito de la educación.

No puedo abstraer el sujeto que efectúa la investigación de su campo de investigación, puesto que lo que yo enuncio sobre educación, objeto o campo de investigación, fue construido a partir de mi filtro personal. Ya sea que el investigador haya sido implicado o que se involucre, que se comprometa de forma militante, éste toca, construye su objeto a partir de sí mismo. Sin llegar hasta implicaciones primigenias, ligadas a su niñez, por ejemplo, o a su manera de considerar la educación de sus hijos, o la pedagogía en su clase, el investigador está enganchado a una red de investigación, una red de legitimidad académica, una red de reconocimiento universitario, una red de validación de sus proyectos de investigación y evaluación de sus trabajos. El investigador está implicado. Más aún porque, en ocasiones, las conclusiones de sus trabajos inciden en políticas de educación pública y, aunque éste no sea siempre el caso, ningún investigador puede ignorar dicha posibilidad. Para el investigador, el análisis de sus propias implicaciones forma, por lo tanto, parte del conocimiento.

Segundo concepto: La alteridad con respecto del otro y también de la alteración

En este caso, hablo de una implicación desde el lugar del otro. Y de este papel de extranjero, de este desconocido que irrita nuestra comodidad porque conlleva la incomprensión: él no nos comprende, nosotros no lo comprendemos. Su trabajo es aprender nuestra lengua, el nuestro es también aprender la suya si anhelamos hacer posible el intercambio. Un presupuesto del enfoque intercultural es el creer que este intercambio nos enriquece.

"Me dirijo a ustedes, si aceptan ser alterados (Jacques Ardoino)". En cuanto a la educación, Jacques Ardoino escribe que ésta es lo que altera, lo que se construye en mí, por y a través del otro, lo que tomo del otro, por contacto, contaminación o compañerismo, me vuelve un poco más de lo que era antes pero también un poco menos, y la alteridad es también aceptar ser alterado mientras se hace el duelo de quien ya no será más.

El lugar del otro, del extranjero, no es sólo cuestión de nacionalidad, de lengua, o de cultura de un país, sino también el lugar del extranjero que no es ni universitario, ni profesor ni estudiante, y en adelante en otro campo de investigación que el de la educación. Muchas anomalías que pueden llevar a preguntarnos por qué él ha elegido esta distancia radical. Tal vez la mirada del extranjero puede ser partícipe de una urdimbre de vínculos, de creación de puentes entre enseñantes y estudiantes, porque el objeto que nos reúne, la educación, nos acerca los unos a los otros.

Por lo tanto, con una mirada extranjera, pero aun así un tanto informada, voy a hablar de la investigación en educación. Extranjero es, también, el sentido de la mirada sobre un mundo extraño, como se hace etnografía de la educación, según un giro mediante el cual se trata de volver "lo familiar extraño" con el fin de aprehender de forma diferente del punto de vista habitual. La mirada extraña para limpiarse los ojos, para llegar a distinguir los hechos, descifrar los detalles de situaciones a las cuales ya no se presta atención en el conjunto de sentidos establecidos que forman nuestro conocimiento de la vida cotidiana. Extraño, porque los precursores decían que era difícil volver lo familiar extraño (P. Waller, 1937); es decir comportarse a la inversa del etnógrafo exótico que descubre todo, a menudo incluso la lengua, cuando aborda un nuevo terreno de investigación. Con todo, en nuestros trabajos de investigación, utilizamos esta clave metodológica, con una inmersión a fin de observar "al microscopio", con el aprendizaje de la cultura del grupo de estudiado y luego un desvío mediante el análisis de las implicaciones para "limpiar la mirada", con el fin de hacer la observación más atenta a los detalles y confluir en una descripción fina de los fenómenos educativos estudiados. Esta descripción afianzada en la interpretación, dada por el punto de vista del investigador, frente a los puntos de vista de los actores, va a delimitar la producción de sentido y a desembocar en una comprensión multirreferencial.

A partir de este enfoque etnográfico, método etnográfico (escritura de la etnia) —el cual también es más que un método porque se le asocian, por un lado, un desenfoque de la mirada y del otro, la descripción in situ, que sigue el movimiento.

Hasta el punto de a veces ver las situaciones como una secuencia de momentos en el hilo de la vida, como partículas salidas de un objeto que inicialmente sería la educación.

Así, salimos del estudio de un objeto delimitado por contornos precisos, y la educación, lo que es educación, se extiende más allá del marco de observación y análisis, limitamos el objeto pero "el campo de investigación" nos ciñe; por ejemplo durante una investigación que efectué sobre la escuela primaria, con un objeto de investigación que nos interesa a todos: el fracaso escolar. Éste sigue siendo un problema de actualidad: casi 10% jóvenes salen del sistema educativo en Francia con dificultades de lectoescritura.

Para resumir, fue un trabajo de observación participante, largo, que tomó tres años, principalmente en tres escuelas. Inicialmente, el objeto era simple: "comprender el fracaso escolar", el cual ya ha sido archiexaminado por psicólogos, sociólogos, didactas y pedagogos...

Si es un objeto, incluso si presenta múltiples facetas, debemos poder tomarlo como un todo, desplazar este objeto, medirlo, incluso si es un objeto móvil o movedizo, incluso complejo, como una molécula con electrones más o menos pegados, o como un globo que se infla y se desinfla. Si el fenómeno de educación que busco comprender es un objeto, entonces debo poder encontrar cuál es su cantidad sociológica, su cantidad psicológica, etc. Debo poder encontrar cómo se articulan las diversas facetas, cómo se imbrican y se articulan las unas respecto de las otras, si por ejemplo las explicaciones sociológicas refutan las explicaciones psicológicas, o si coinciden. Tomamos en cuenta las interpretaciones de economistas, educadores y todos los investigadores que proponen sus análisis del fracaso escolar.

Edgar Morin y Jacques Ardoino nos dieron las claves para salir de este embrollo, al pensar la complejidad del objeto, y que varias disciplinas esclarecen el objeto desde un ángulo diferente. Guy Berger ha desarrollado los matices de la pluridisciplinaridad, de la multdisciplinaridad y de la interdisciplinaridad para precisar las articulaciones que las clarificaciones disciplinarias construyen en torno al objeto de estudio. ¿Cómo pensar una "lasaña-objeto" o un "objeto-pastel milhojas" con todas estas explicaciones diferentes? ¿Cómo podemos superponer las explicaciones? ¿Cómo componer, encontrar las intersecciones con las teorías que parecen bastarse a sí mismas? ¿Cómo superar las contradicciones y pensar un objeto heterogéneo, constituido de zonas limitadas de comprensión? Estudiar la educación como un objeto en sí presenta entonces dificultades reales.

Otro problema: cuando realiza su pesquisa, el investigador (y sobre todo cuando utiliza la observación participante), se incluye, inmerso, en su campo de observación y no puede recuperar un análisis sin un repliegue reflexivo. Si está dentro del objeto, ¿cómo puede estar seguro de que se trata de un objeto identificable, aislable? ¿Qué grado de certeza podrá tener de su capacidad de poner distancia del objeto, atrapado en las fluctuaciones temporales?

Sin poder decidir qué marco teórico convenía más para hacer el objeto comprensible (si es que había un objeto), elegí la opción de trabajar el problema (cómo se construye la dificultad escolar en la escuela, durante la vida cotidiana) de manera etnográfica, donde uno se interesa por en el *fieldwork*, que traducimos como "terreno", "trabajo de campo", pero que refiere también al concepto de "campo".

Desde este enfoque, el campo de la investigación, en el que podía inmiscuirme, para observar con una mirada microscópica todos los detalles de las interacciones dentro de la clase, de la escuela, este campo permitía establecer posiciones, tensiones, fuerzas, todo lo que podía entablarse entre los estudiantes, con los profesores, a veces con los padres. No se trata de deducir que el problema ha "nacido dentro de la escuela y puede resolverse dentro de la escuela", sino de interesarse en la escena o más exactamente analizar "el teatro de las operaciones", como se dice para una guerra.

Así, este concepto de campo, sobre el cual G. Berger quería intervenir, permite poner en relieve todos los problemas con los múltiples involucrados, quienes pueden tener intereses y representaciones diversos, pero también conflictos, voluntades de poder... G. Berger dijo apoyarse en Pierre Bourdieu a quien "traiciona felizmente"; así, voy a permitirme aquí una nueva traición, ya que el mismo P. Bourdieu, tras escribir sobre el campo-contracampo, se traiciona a sí mismo, según Bernard Lahire. Cuando se habla de campo, ¿estamos enfrentándonos con un campo electromagnético, un campo de batalla o un campo de ruinas? En este campo, ¿los electrones están sometidos a fuerzas opuestas y se atraen/repelen entre sí según una ley natural o los agentes son necesariamente enemigos de la clase...? Un campo posee una autonomía frente al espacio social. Sobre este punto, nuestro terreno de investigación entra en la definición de campo, con fronteras que lo aíslan. Hay hechos que distinguen este campo: podemos describirlo, comprenderlo, e incluir en la descripción las fronteras de lo que no es. ¿Terreno o campo? ¿Qué tipo de campo? ¿Cultivado o no? Berger introduce el concepto de multirreferencialidad como una manifestación de visiones

contradictorias, conflictivas en este campo de fuerzas. El enfoque etnometodológico opone radicalmente, a esta visión bourdieusiana del campo, visiones locales irreductibles, donde el terreno se vuelve sólo una superposición de representaciones individuales o comunitarias, sin posibilidad de construir un sentido común universal, donde cada quien se queda con su punto de vista. Esta construcción del terreno como un campo de fuerzas permite lecturas múltiples con un sentido que no produciría un solo enfoque pluridisciplinario o interdisciplinario en torno al objeto, orientado sobre las convergencias y las discrepancias.

Así, para retomar el ejemplo de la investigación sobre el fracaso escolar, se hizo importante poner de manifiesto cómo las estrategias de los estudiantes para sortear, eludir, arreglárselas con la institución escolar, las expectativas de los docentes, cómo estas estrategias producían un punto de vista específico acerca de la situación, contradictorio con la definición de la situación del profesor. Se torna importante, para el investigador, comprender el tránsito de verdades locales que se ignoran recíprocamente, que en ocasiones se enfrentan y a menudo se contraponen o se alían, hacia un sentido común que las hace "convivir" en el mismo entorno.

Sobre la cuestión de verdad o sentido: es la cuestión del sentido la que ha puesto en marcha la investigación en educación, con una visión que si bien puede no desencadenar cambios o mejoras, al menos hace que comprendamos y compartamos las descripciones. Berger dijo que toda educación es política. Interesarse en la educación no puede ser neutral y los actores de la educación batallan para imponer una visión "más sensata" de la educación, una opuesta a otra visón.

La investigación educativa, mediante la creación de las "ciencias de la educación", ha creído poder hacer frente al desafío de mantener/construir una verdad científica a partir del intercambio entre diferentes sistemas de verdades, que tienen autoridad cada una en su campo: la filosofía educativa, la psicología educativa, la sociología educativa. La ciencia de la educación, al convertirse en las ciencias de la educación, propuso elaborar la complejidad como base de estudio del campo educativo, con la esperanza de encontrar sinergias entre las disciplinas. Sin darse cuenta de su pretensión de querer imponerse en el campo universitario con los mismos códigos de legitimación que las fuerzas imperantes, la tentativa de impulsar "las ciencias de la educación" la condenaba a intentar ganar un lugar institucional alejándose del sentido aceptado en ese campo; es decir, por un exceso de verdad según los criterios de la autoridad científica.

Pero, ¿cuál es el precio de esta carrera hacia la respetabilidad?, ¿cuáles son las producciones multidisciplinarias o interdisciplinarias que serán el sello personal de las ciencias de la educación? De la misma suerte que para construir un puente o un cohete se reúne a investigadores de disciplinas muy diversas, ¿acaso las disciplinas que componen las ciencias de la educación pueden llegar a componer y construir (coconstruir, como se dice en el acompañamiento hacia el trabajo)?

Referencias

Ardoino, Jacques (1977), *Education et Politique*, Paris, Gauthier-Villars.

Ardoino, Jacques (1999), "La complexité", in Edgar Morin, *Relier les connaissances*, Paris, Seuil.

Ardoino, Jacques et Guy Berger (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris Matrice-ANDSHA.

Berger, Guy, "Regards croisés sur l›éducation" in *Revue de la SEEE*, num. 7-8, 2009-2010, pp. 47-58.

Berger, Guy et A. Mutuale (2012), *Conversations sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Bourdieu, Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, coll. "Liber".

Lahire, Bernard (2001), "Champ, hors-champ, contrechamp", in *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, pp. 23-57.

Lourau, René et Jacques Ardoino (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France.

Lourau René (1997), *La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos.

Waller, Willard (1932), *The sociology of teaching*, New York, Wiley.

Traducción:
Enrique Saldaña,
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, México.

La relación agonística como constitutiva de la educación y de lo educativo

Alicia de Alba[1]

La educación es el resultado del amor agonístico entre Poros (plenitud, éxito, belleza, etc.) y Penia (carencia, pobreza, falta lacaniana). Nosotros y ellos interjuego de diferencias, constitución de subjetividad e identidad, proceso de constitución de los seres humanos. La educación es un proceso, que emerge en un horizonte ontológico semiótico (HOS) o entre dos o más HOS, multidireccional de múltiples elementos y momentos de los más diversos órdenes, en el complejo sistema de registros humanos —lo real, lo imaginario y lo simbólico— de transmisión, adquisición, producción, intercambios (envíos y reenvíos), resignificación, y conformación de identidades, de subjetivaciones, subjetividades y objetivaciones, en el interjuego de articulaciones entre las múltiples diferencias de distinto orden que se generan y circulan en el entramado psíquico, intrapsíquico, interpsíquico, semiótico, humano, cultural, social y político.

[1] Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Introducción

Desde mediados del siglo XIX, durante el XX y hasta el momento actual, segunda década del XXI, la pedagogía se ha visto signada por los debates epistemológicos. Sin abandonarlos, es importante atender a la emergencia de la ontología y, en particular, de las ontologías del presente, ya que, en términos rigurosos del plano académico e intelectual, hoy en día la pedagogía se encuentra entre los vaivenes de la epistemología y la ontología. La cuestión que nos interesa en esta ponencia es plantear una lógica general de la articulación, o sea, una ontología del discurso que nos permita comprender las diversas posibilidades de organizar una mirada sobre la polémica del conocimiento; lo educativo en un horizonte ontológico semiótico (HOS), y, en lo particular, el asunto de la relación constitutiva de lo educativo y la educación en el HOS de la cultura occidental central y de las culturas occidentales del mundo.

El trabajo se ha organizado en tres apartados. El primero está dedicado a la conceptualización del horizonte ontológico semiótico (HOS), de acuerdo con los fines de este trabajo. En el segundo, se plantea la discusión en torno a las posturas del Análisis Político del Discurso (APD) y del Análisis Educativo del Discurso (AED) frente a la relación constitutiva de lo educativo y la educación. En el tercero, por último, se expone a la relación agonística entre Poros y Penia como constitutiva de lo educativo y la educación.

El Horizonte Ontológico Semiótico (HOS)

Un horizonte ontológico semiótico (HOS) es el lugar, no-lugar, imaginario, metafórico, simbólico, intersimbólico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, cultural, educativo, político, ético, estético... desde el cual se construye, comprende y analiza un campo, un problema o una cuestión. Es el marco de un sistema semiótico (o una configuración significativa, un lugar-no lugar) en relación al cual se constituyen, guían, orientan y regulan las prácticas humanas; esto es, se trata de un lugar desde el que se construye, comprende y analiza la realidad misma.

El lugar-no lugar desde donde se constituye el HOS es el eje de enunciación ontológica, donde los sujetos participan con sus formas de vida (Wittgenstein:1953) para darles sentido y nombre a los seres humanos y a sus formas de construir el mundo, quererlo, sentirlo, valorarlo, al establecer los sentidos, los alcances y los límites de vivir ese mundo, del estar ahí, en él.

Esta categoría, que en un principio puede parecer muy abstracta, casi inasible, es una herramienta importante para acercarnos a la comprensión de la realidad educativa y de sus múltiples problemas a nivel mundial, internacional, regional, nacional e intranacional, como el caso de los países latinoamericanos y de la mayoría de los pueblos del mundo-mundos. Todo esto porque es insuficiente pensar en lo epistemológico y en lo epistémico en el complejo mundo-mundos de esta segunda década del siglo XXI, caracterizada por la tensión globalización-crisis estructural generalizada.

El Análisis Político del Discurso (APD) y el Análisis Educativo del Discurso (AED): una diferencia ontológica

Es importante usar los HOS como herramientas para comprender la realidad y la problemática educativa tanto general como específicamente en los países latinoamericanos. En este apartado, abordaré una discusión limitada al ámbito de la investigación educativa en México y, en menor medida, en Argentina.

Toda la sociedad es educadora. Mi planteamiento incluye las instituciones y sistemas educativos, aunque el costado desde el que se aborda está ubicado en lo filosófico, lo social, lo cultural y lo político, en términos generales.

La discusión emerge unos meses antes de 1998, año de mi postdoctorado en Essex, Inglaterra, bajo la tutoría de Ernesto Laclau. Desde ese momento hasta los días actuales, he tenido la oportunidad de polemizar en contadas ocasiones con Buenfil Burgos. Así pues, parto del pensamiento de Laclau y de dos de sus lecturas en cuanto a la constitución ontológica de lo educativo y, después, procedo a exponer sus posiciones sobre este asunto para indicar, posteriormente, las diferencias que guarda con Buenfil Burgos.

Hoy en día se habla de tres Laclau. Me voy a referir al primero y al segundo, como lo hice en mi trabajo de postdoctorado (de Alba, 1998), cuando aún eran poco o nada analizados los cambios en el pensamiento del filósofo argentino-británico.

Parto de la tesis de que el pensamiento de Laclau ha mostrado diversas posibilidades categoriales y teóricas en distintos momentos de su sorprendente producción conceptual: entre otras, las que se refieren a la centralidad para pensar la constitución ontológica de los sujetos, de lo político, la política y de la sociedad imposible, *i.e.*, de la realidad.

Primer momento.
Dislocación, antagonismo y hegemonía

Retomaré el trabajo de Laclau a partir de la relación amigo-enemigo (nosotros o ellos) y de la constitución ontológica como ontología política, a partir de la cual se pueden concebir ontologías regionales y de otro tipo, siempre en el marco general de la política (Laclau y Mouffe: 1985).

- El primer punto de atención en este primer momento es que la única posibilidad de constitución ontológica discursiva que concibe y plantea Laclau es el antagonismo (sustentado en la relación amigo-enemigo). Por tanto, la constitución ontológica es *lo político* y el sujeto es *sujeto político.*
- El segundo punto: la ontología es política. Constituida por lo político, la educación sólo se puede comprender y analizar concibiendo al sujeto educativo como sujeto político. Para ello, hay que emplear el andamiaje teórico del primer Laclau en el estudio de lo educativo, como análisis político.

Segundo momento.
Dislocación y respuesta discursiva

Aquí se pone especial énfasis en la apertura radical que emerge de *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1990). En esta obra, el autor plantea que la dislocación contingente es innombrable y la respuesta discursiva a tal dislocación opera cuando se genera la constitución ontológica. En esta apertura cabe, desde luego, el antagonismo y, al mismo tiempo, emergen la imposibilidad de una sola ontología; la necesidad de la sutura ontológica en el proceso entre lo imaginario, lo real y lo simbólico, y la imposibilidad-posibilidad de múltiples respuestas discursivas, es decir, múltiples ontologías.

Laclau (1990: 81) afirma que:

> [...] el horizonte imaginario en el que se inscribe una cierta dislocación —y que de ese modo la transforma en reivindicación e introduce en el conjunto de la situación un principio de inteligibilidad— *es exterior a la dislocación* como tal y no puede deducirse a partir de esta última [...]. Entre la estructura dislocada y el discurso que intenta introducir un nuevo orden y una nueva articulación no hay, pues, ninguna medida común.

Luego, siete años después, agrega que:

> Cuando Chantal Mouffe y yo escribimos *Hegemonía y Estrategia Socialista*, todavía afirmábamos que el momento de la dislocación de las relaciones sociales, el momento que constituye el límite de la objetividad de las relaciones sociales, estaba dado por el antagonismo. Más tarde empecé a pensar que eso no era suficiente, porque construir una dislocación social –un antagonismo– *ya es una respuesta discursiva.* Uno construye a ese Otro que disloca la propia identidad como un enemigo, pero existen formas alternativas. Por ejemplo, alguien podría decir que ésta es la expresión de la ira de Dios, que es un castigo por nuestros pecados y que debemos prepararnos para el día de la expiación. De modo que ya hay una organización discursiva en el hecho de construir a alguien como enemigo, lo cual implica toda una tecnología de poder en la movilización de los oprimidos. Es por esto que en Nuevas reflexiones... *insisto en el carácter primario de la dislocación antes que en el antagonismo* (Laclau, 1997:137) [los subrayados son míos].

En una entrevista que le hiciera a Laclau en 2006 y 2007 tuvimos este diálogo:[2]

— A de A: ¿Necesariamente en la dislocación lo que se construye es un enemigo, o se puede construir, por ejemplo, algo vinculado de una manera muy fuerte con el deseo?
— Laclau: Te decía antes: creo que *no es necesario que la dislocación se construya en términos antagónicos*.
— A de A: Otro tipo de discurso, otro ámbito, ¿no?
— Laclau: Sí.
— A de A: Bueno, esto es muy importante, no sé tú cómo lo ves, pero a mí me parece que tus planteamientos, si bien tu objeto es la política, están centrados en lo político y en estudiar la cuestión política, pero aportan elementos para estudiar muchos más ámbitos de la vida social humana.
— Laclau: Sí, estoy de acuerdo.
— A de A: Esto es que si bien tu trabajas minuciosamente y de manera muy fecunda, una ontología política, digamos, a partir de retomar tus planteamientos, podría pensarse en otro tipo de ontologías.
Laclau: Sí, por supuesto.

[2] Actualmente la entrevista se encuentra publicada en el volumen *Subjects in process* (de Alba, 2012).

Con estas aproximaciones, podemos señalar algunas consideraciones sobre Laclau en *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro tiempo*:

- La *imposibilidad* de una constitución ontológica general;
- La apertura radical a múltiples suturas ontológicas y de constitución de sujetos;
- Los cierres ontológicos particulares (lo político, lo cultural, lo estético, lo económico);
- El atravesamiento de las distintas dimensiones constitutivas de lo humano en los cierres ontológicos (lo político en lo cultural, en lo educativo, en lo económico, lo cultural en lo educativo, lo económico, lo político, etc.)

La diferencia ontológica con el Análisis Político del Discurso (APD), cuya máxima representante en México es Rosa Nidia Buenfil Burgos, es que ella analiza los distintos ámbitos y problemáticas de la educación a partir de la relación amigo-enemigo y de su respuesta discursiva, la hegemonía.

Con lo siguiente, cierro este apartado y abro el tercero: la relación ontológica constitutiva de lo educativo es una relación de amor agonístico entre nosotros y ellos.

La relación agonística de amor entre Poros y Penia

El fragmento del diálogo de Platón, *Simposio* (griego antiguo Συμπόσιον, Symposion), mejor conocido como *El banquete o del amor*, es una pieza filosófica que aborda la cuestión del amor desde una perspectiva filosófica. En este apartado, nos interesa el análisis del fragmento que trata del diálogo o la conversación entre Sócrates y Diotima.

Del diálogo entre Sócrates y Diotima, retomo los siguientes fragmentos, de la película correspondiente:

— Diotima: No blasfemes. [El amor] No es ni bueno, ni bello, ni tampoco feo. No hace daño. El amor está entre ambas cosas. No es bello ni feo, no está bien ni mal.
— Sócrates: Sin embargo, todos reconocen que el amor es un gran dios.

— Diotima: ¿Un gran dios? Nadie diría que es un gran dios. Sobre todo ni tú ni yo.
— Sócrates: Explícate, no te comprendo.
— Diotima Si el amor fuera un dios, sería el más feliz de los dioses colmado por todos los bienes del mundo. Ahora bien, el amor no posee ni la belleza ni el bien. El amor no hace más que *desear* la belleza y el bien.
— Sócrates: Entonces Eros es un hombre como nosotros, un mortal.
— Diotima: No, en absoluto. Es un gran demonio, grande y bienhechor.
— Sócrates: El amor tiene demonios bienhechores, ¿cuáles son sus poderes?
— Diotima: Es el mensajero de los dioses y de los hombres. Además, el amor es una fuerza cósmica.
— Sócrates: ¿De dónde viene el amor? ¿Quién lo engendró?
— Diotima: Es una larga historia, Sócrates. Escucha. Para celebrar el nacimiento de Afrodita, diosa de la belleza, los dioses dieron un banquete. El dios Recurso [Poros], hijo de Inteligencia, se encontraba entre ellos. Este dios bebió abundante néctar, aún no se conocía el vino. Después penetró en los vergeles de Zeus y allí, sintiéndose pesado por la embriaguez, se durmió. Ante las puertas, Penia, diosa de la indigencia, esperaba pacientemente. Venía a mendigar los restos del banquete. Cuando vio al dios que dormía embriagado se le ocurrió la idea de tener un hijo con él. Se tendió a descansar a su lado y desde ese mismo instante quedo preñada de Amor. Por eso Amor [Eros], que vino al mundo el mismo día que Afrodita, está, por naturaleza, enamorado de lo bello.
— Amor es, pues, hijo de Pobreza [Penia], por eso es siempre pobre. No es delicado ni bello, como se le imagina. Es rugoso, áspero y duro. Amor no tiene hogar, duerme en el suelo, junto a las puertas, en las cunetas. Pero es cierto que Amor se parece también a su padre. Está lleno de valentía y de ganas de vivir. Es un cazador fabuloso. Has de saber también que le apasiona pensar, que tiene mente de filósofo, que es un mago o un sofista. El mismo día puede rebosar vida y después morir. El amor puede conquistarlo todo y consumirlo todo. Da igual lo que conquiste de todos modos lo perderá. No le quedará nunca nada.
— Sócrates: ¿Por qué dices que el amor es filósofo?
— Diotima: Es que la sabiduría es la cosa más grande y más bella. El amor es, por naturaleza, únicamente el amor por lo bello. Te diré por qué el amor es filósofo. Es el deseo de sabiduría. Entre su padre, dios del saber y de

los recuersos [Poros] y su madre [Penia] ignorante y pobre [deseo, falta]. Creías que Amor era bello y bueno, delicado, perfecto y admirable. Sin duda creías que Amor era el objeto amado. Pero no, el amor no es más que el enamorado, es la aspiración absoluta [la falta lacaniana] a lo bello, impaciente, ávida, constantemente privada de belleza y gracia.

— Sócrates: Dime ¿qué bien hace el amor a los hombres?

— Diotima: ¿No desean todos los hombres la felicidad y la belleza? Ese deseo tan vehemente es la fuerza del amor imperioso [falta lacaniana-deseo-motor], fuerte, seductor.

— Diotima: Has de saber que algunos hombres sienten en sí mismos otra fecundidad mayor aún que la del cuerpo. Es la fecundidad del alma, capaz de dar a luz al pensamiento, a la poesía y a la más bella virtud: la justicia. Cuando llega el momento y el hombre enamorado siente el deseo de alumbrar se une primero al cuerpo más bello. Al contacto con el ser amado se siente henchido de recursos y se derrama en palabras. Ahí empieza el hombre a adiestrar su amor y alumbra con él todos los dones de los que se siente fecundo. Tales amantes están ligados por una incomparable intimidad infinitamente más estrecha que da de un padre o una madre porque ellos disfrutan de hijos más bellos y más imperecederos que los hijos mortales.

— Te estoy revelando los misterios del amor, Sócrates. La iniciación perfecta del amor y su revelación. No sé si podrás acercarte a ellos. Sin embargo, te hablaré con el mismo fervor. Escucha. Buscarás primero el cuerpo más bello que inspire las más bellas palabras a los amantes, pero enseguida comprenderás que la belleza de un cuerpo mortal es en todo punto idéntica a la de otro cuerpo mortal. Te ejercitarás en amar la belleza en su forma y a calmar el deseo irreprimible experimentado únicamente por la belleza mortal.

— Finalmente descubrirás que la belleza de las almas es más valiosa que la de los cuerpos. Comprenderás una vez más que en el cuerpo, en el alma y en las leyes viven las mismas formas de belleza. Conocerás así toda la belleza del saber. Contemplando sin cesar el océano de la belleza. Libre al fin de la esclavitud sentirás surgir dentro de ti los más fabulosos discursos, una magnífica e insaciable pasión de saber. Cuando tu alma haya tomado su vida de esa belleza descubrirás entonces algo único, el conocimiento de lo bello. Cuando por una justa concepción del amor de los jóvenes hayas contemplado las múltiples formas de la belleza te encontrarás casi al final

de tu iniciación. Tendrás ante ti la eterna belleza. Su nacimiento y su muerte. Una belleza absoluta que no se altera nunca.

— Sócrates: Merece ser vivido ese momento. Si se te ha dado un día para contemplar la belleza pura no será comparable con la gracia de ese cuerpo joven que en este momento te pone fuera de ti ¿Puedes imaginar los sentimientos de un hombre que descubriera una belleza libre de carne, de colores y de los encantos de la vida mortal? Si te enfrentas a la belleza del alma, serás amigo de los dioses. Para acceder a un bien tal, el mejor guía es el amor.

A diferencia de las múltiples afirmaciones en distintas fuentes, acerca de Eros (Dios del amor) como el Dios más bello, en este fragmento de *El banquete o del amor*, en que Sócrates y Diotima conversan sobre el amor, se afirma que éste es a su vez hermoso y feo, oportunidad y carencia. En la sesión del seminario de Saberes educativos del miércoles 26 de marzo de 2014, Marina Paulozzo, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina, habló acerca de la dicotomía del fragmento reproducido. En este trabajo esbozo una respuesta. A partir de la perspectiva analítica asumida, tal dicotomía se traduce en el carácter aporético y paradójico de lo humano, como aquello que se encuentra en tensión irresoluble y que es constitutivo.

En la siguiente cita, es posible apreciar ese carácter aporético y paradójico de lo humano. Del amor como constitutivo de lo educativo y de lo humano, si se comprende como el resultado de la relación agonística entre Poros y Penia:

> Diotima: Amor es, pues, hijo de Pobreza [Penia], por eso es siempre pobre. No es delicado ni bello, como se le imagina. Es rugoso, aspero y duro. Amor no tiene hogar, duerme en el suelo, junto a las puertas, en las cunetas. Pero es cierto que Amor se parece también a su padre. Está lleno de valentía y ganas de vivir. Es un cazador fabuloso. Has de saber también que le apasiona pensar, que tiene mente de filósofo, que es un mago o un sofista. El mismo día puede rebosar vida y después morir. El amor puede conquistarlo todo y consumirlo todo. Da igual lo que conquiste de todos modos lo perderá. No le quedará nunca nada.

De acuerdo con lo anterior, la constitución de lo educativo es la respuesta discursiva a una dislocación a través de la relación de amor agonístico entre Poros y Penia. El amor no se comprende como el fruto de la unión de Poros (oportunidad, causa, inteligencia, éxito, autor) y Penia (pobreza, necesidad, deseo, falta lacaniana). Amor que surge de la unión *agonística* entre Poros y Penia.

¿Por qué ocuparnos de la constitución ontológica de lo educativo? En principio, se enfatiza la importancia de asumir rigor académico para pensar lo educativo, la educación y la pedagogía.

En otro lugar se ubica la problemática acerca del espacio ontológico, epistémico y teórico de lo educativo, la educación, la pedagogía y la investigación educativa. Gerardo Meneses (2002: 15-16) afirma que:

> no sólo hay una gran impopularidad hacia las teorizaciones de la educación, sino también prevalece una pobreza de cultura pedagógica en gran parte de quienes se vinculan con el campo educativo. Parafraseando una idea planteada en un trabajo anterior afirmamos que incluso quienes se 'forman' en pedagogía terminan por no estudiar pedagogía. Desde luego que es importante alargar la mirada y no pensar a las disciplinas como espacios de conocimiento que se agotan en sí mismos y que están al margen de los demás.

Retomando a Carr (2006), es importante señalar que la "impopularidad" de la pedagogía —teoría educativa, en su caso— y el desbalago en cuanto a su lugar en las Humanidades y en las ciencias sociales se deben a los cien años en que nos hemos dedicado a discutir si la disciplina que estudia a la educación es la pedagogía, la ciencia de la educación, las ciencias de la educación o, en los últimos lustros, la investigación educativa. Discusión constituida y atravesada por la incursión del paradigma empírico analítico al estudio y a la comprensión de lo educativo, de la educación y de la disciplina encargada de su estudio.

Es nodal instalar de nuevo a la pedagogía, como disciplina compleja, abierta, con múltiples vínculos con otras disciplinas, en su espacio ontológico, epistémico y teórico. Como lo ha afirmado Adriana Puiggrós (2007), es necesario construir nuestras categorías, nuestros conceptos, y como lo ha planteado Claudia Pontón (2011), en cuanto al posicionamiento o reposicionamiento de la pedagogía como quien se hace cargo de estudiar a lo educativo y a la educación. De ahí la importancia de abordar la cuestión de la constitución de lo educativo, con el fin de ajustar y dirigir la visión y la mirada desde un cierre ontológico imaginario-simbólico de lo educativo, además de conocer los acercamientos a lo educativo y la educación desde otros cierres ontológico imaginarios-simbólicos, todos atravesados entre sí, en cada uno de ellos.

En este trabajo he pretendido aportar algunos elementos conceptuales sobre la categoría horizonte ontológico semiótico, por la productividad que tiene para

pensar la educación y lograr mayores acercamientos a la comprensión de las múltiples aristas de la problemática educativa. Enseguida abordé la diferencia ontológica entre el Análisis Político del Discurso (APD) y el Análisis Educativo del Discurso (AED), que consiste en que en el APD se considera como relación constitutiva de la educación la relación amigo-enemigo, nosotros o ellos (Schmitt, 1932), "en donde el enemigo es simplemente el otro que está en contra de mi posición". Y el AED, que considera la relación nosotros y ellos como constitutiva de lo educativo, en donde nosotros y ellos implica el amor agonístico entre Poros y Penia. Amor agonístico, aporético y paradójico.

En el tercer apartado, tomé el fragmento del diálogo entre Sócrates y Diotima de *El banquete o del amor* de Platón para acercarnos al amor agonístico constitutivo de la lo educativo y la educación. Poros simboliza la excelsitud, la belleza, la completud, la inteligencia, el éxito, la perfección, y Penia, la pobreza, la fealdad, el deseo, la necesidad, la falta. Poros dormita en la celebración del nacimiento de Afrodita; Penia merodea buscando las migajas. En esa celebración se abrazan, se besan, se encuentran y engendran a Eros, el amor humano, imperfecto, siempre difícil, soberbio, cobarde y valiente; amor agonístico, paradójico y aporético, constitutivo de lo humano, de lo educativo, *fautor* de seres humanos, *poiesis*, formación, *bildung*, de lo educativo y de la educación, *del cuidado de sí mismo*.

Referencias

El sistema que se ha empleado para presentar las referencias bibliográficas y de otras fuentes, en caso de no haber consultado fuentes primarias de primera mano en su versión original y primera edición o de no haber consultado otro tipo de fuentes primarias de primera mano, es el de indicar inmediatamente después del nombre del autor, la fecha de la primera edición de la obra (en algunos casos se consigna la fecha en que fue escrita la obra) o de otra fuente (como puede ser la fecha de una entrevista, de un registro de trabajo de campo, etc.), siempre que se ha podido tener acceso a este dato. Esta fecha es la que se consigna en las citas del texto (salvo las excepciones del caso), con el fin de ubicar cronológicamente al lector. Posteriormente, en el cuerpo de la ficha bibliográfica o de otra referencia, en el lugar tradicional, se indica la fecha de la edición consultada o la fecha de la consulta realizada en el ciberespacio.

Carr, Wilfred (2006), "Education Without Theory?", in ***British Journal of Educational Studies*** 54, 2, pp. 136-159, United Kingdom.

De Alba, Alicia (2012), "Ernesto Laclau. Interview" in Peters, Michael and Alicia de Alba (editors), *Subjects in Process. Diversity, Mobility, and the Politics of Subjectivity in the 21st Century*, pp. 193 -207, Colorado, London-Boulder.

De Alba, Alicia (1998), *Educative Discourse Analysis. Its constitutive Possibility from Discourse Political Analysis*, Paper presented in the Seminar "Ideology Discourse Analysis (IDA)", p. 20, England, University of Essex, May 20.

Jaramilllo, Luis y J. Carlos Aguirre (2011), "El no lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación", en Estudios pedagógicos XXXVII N° 1, pp. 302-316, disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395018; consultado el 12 de octubre de 2012.

Laclau, Ernesto (1997), *Hegemonía y antagonismo: el imposible fin de lo político (Conferencias de Ernesto Laclau en Chile, 1997),* Santiago de Chile, Cuarto propio.

Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1985), *Hegemonía y estrategia socialista, Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.

Meneses Díaz, Gerardo (2002), *Formación y Teoría Pedagógica,* México, Lucerna-Diógenes.

Platón (1988), "El banquete o del amor", en *Diálogos Vol II* (1ª reimpresión) (C. Garda Gual, M. Martínez Hernandez y E. Lledo Iñigo, Trads.), pp. 244-264, Madrid, Gredos.

Pontón Ramos, Claudia (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, IISUE-UNAM, (Educación).

Puiggrós, Adriana (2007), *Carta a los educadores del siglo XXI,* Buenos Aires, Galerna.

Schmitt, Carl (1932), *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

Wittgenstein L. (1953), *Investigaciones Filosóficas,* México, Alianza IIF-UNAM, 1988.

Otras fuentes

Sócrates-Diotima (película), disponible en http://www.youtube.com/watch?v=fxv0XvHpCHI; consultado el 8 de mayo de 2011.

Subjetivación y formación de la persona

Eduardo Weiss[1]

Introducción

La presente ponencia busca mostrar el diálogo que he establecido entre mi línea de investigación empírica sobre jóvenes y escuela y el concepto de subjetivación, así como mi intento de ampliar esta mirada al recuperar el concepto de formación de la persona. Según mi forma de ver, el concepto de subjetivación permite enfocar aspectos centrales del proceso de formación, a la vez que los conceptos "formación" y "persona" agregan aspectos importantes al debate sobre subjetivación.

Mi línea de investigación busca superar la unilateralidad de los estudios sobre alumnos, por un lado, y de los estudios sobre jóvenes, por el otro. Las investigaciones sobre estudiantes los enfocan principalmente en términos de su condición social, de su desempeño escolar y de su trayectoria académica. Las investigaciones sobre jóvenes los enfocan primero como integrantes de bandas y luego como productores de culturas juveniles (cfr. Reguillo, 2000) fuera del ámbito escolar. Actualmente hay cierto acercamiento entre las dos tradiciones de investigación. Los estudios educativos sobre estudiantes incorporan crecientemente las prácticas socioculturales de los jóvenes, como señala el estado de conocimiento de Guzmán y Saucedo (2005), y los investigadores sobre jóvenes reconocen la necesidad de emprender estudios sobre los otros jóvenes, menos problemáticos o llamativos (Reguillo, 2000: 31).

[1] Departamento de Investigaciones Educativas y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Gran parte de los estudios tanto sobre estudiantes como sobre jóvenes se apoya en los conceptos de socialización y sociabilidad, sin duda importantes para dar cuenta de procesos dentro y fuera del espacio escolar. Pero estos conceptos son insuficientes para abordar un tema central para cualquier educador o pedagogo: la construcción del sujeto, la formación del individuo o la formación de la persona. El tema de la constitución de subjetividad ha estado dominado por décadas por el enfoque de Foucault. Recién se abren camino otras perspectivas que enfatizan la agencia del sujeto. La presente ponencia busca contribuir a estas perspectivas, a la vez, recuperar el clásico concepto pedagógico de la formación de la persona.

Expondré primero mi punto de partida, la línea de investigación empírica sobre jóvenes y escuela, de donde emergió la importancia de considerar el concepto de subjetivación, más allá de la sociabilidad y socialización entre jóvenes. En seguida, discutiré diferentes versiones del concepto de subjetivación (el de Dubet y Martuccelli, que originó nuestra búsqueda, y el de Foucault) y les opondré la conceptualización de la perspectiva de agencia que uso. En ésta enfatizo el desarrollo de ideas, criterios y gustos propios; la "apropiación" de los flujos culturales; la emancipación de los valores y normas dominantes; el conocimiento emocional de sí mismo, y la capacidad de reflexionar. Los jóvenes estudiantes de nuestras investigaciones se subjetivan o se forman entre sí al convivir y conversar con sus pares. De ahí, surge la pregunta ¿para qué sirven, entonces, los formadores y la cultura académica? Para poder discutirla expondré algunos aspectos de los conceptos formación/*Bildung* que me parecen centrales, como los de formación integral, la relación con el formador y la apropiación de la cultura, así como la noción de la persona como responsable de sus actos. Finalmente, mostraré cómo estos conceptos permiten ampliar la mirada hacia la problemática de formación de los jóvenes estudiantes.

El punto de partida: la línea de investigación empírica sobre jóvenes y escuela

La línea de investigación jóvenes y escuela, centrada en la educación media, que he desarrollado con mis estudiantes de maestría y doctorado, busca superar la separación aún existente entre los estudios sobre alumnos y los estudios sobre jóvenes; por lo que vemos a los estudiantes a la vez como jóvenes, como puede apreciarse en los capítulos del libro *Jóvenes y bachillerato* (Weiss, 2012) que compilé con base en las tesis de maestría y doctorado de mis estudiantes.

Encontramos que la escuela es sobre todo un espacio de encuentro juvenil. Los jóvenes van a la escuela principalmente "porque en la casa se aburren" y "para encontrarse con los amigos" o la pareja. Según nuestras investigaciones (Ávalos, 2007; Guerrero, 2008; Hernández, 2007; Weiss *et al.*, 2007), los jóvenes pasan una buena parte de su vida cotidiana en relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo, donde se trata de "vibrar juntos". Esta convivencia se puede caracterizar con el concepto de "sociabilidad" de Simmel (2002 [1917]), que enfatiza el gusto y el aspecto lúdico de estar juntos, o con el de "socialidad" de Maffesoli (2004), quien agrega, con la lectura de Nietzsche, la noción de los excesos dionisiacos festivos.

La convivencia de los jóvenes también puede caracterizarse como "socialización entre pares", un concepto actualmente olvidado que jugó un papel importante en los estudios sobre jóvenes estudiantes a mediados del siglo pasado. La socialización significa usualmente la transmisión e interiorización de normas entre generaciones. Coleman (1961) señalaba que los jóvenes de la *high school* estadounidense no actúan sólo bajo las normas adultas y de la escuela, sino que crean sus propios valores y normas de comportamiento: en esta cultura juvenil ser popular es lo más importante.

En nuestros estudios podemos observar cómo diferentes grupos de estudiantes de bachillerato desarrollan sus normas y valores propios —distintos a los de los adultos— respecto al comportamiento con los maestros y a la dedicación a las tareas, al *look*, a la música aceptable y al tipo de diversiones (Grijalva, 2010; véase también Ávalos, 2007). Especialmente importantes para ellos son sus vivencias de acercamiento erótico y sexual y las conversaciones sobre ellas que tienen con sus amigas y amigos. En estas conversaciones, además, discuten cómo valorar situaciones y cómo comportarse (Hernández, 2007); no es que en ellas estén ausentes las normas adultas —lo que dicen las madres, maestros, revistas, programas de televisión o ferias sobre el tema de sexualidad—, pero su presencia se configura por la apropiación que hacen de ellas los jóvenes en la conversación. Lo mismo pasa en reflexión silenciosa, que interpretamos, en concordancia con Bajtín y Holland (1998), como conversación entre diferentes voces (Hernández, 2007; Weiss *et al.*, 2007).

Por la importancia de los procesos de reflexión que se despliegan en las conversaciones de los jóvenes estudiantes, hemos considerado que los conceptos de sociabilidad y socialización son insuficientes para caracterizar los procesos de construcción o negociación de las identidades juveniles. Para la búsqueda, fue

útil la lectura de Dubet y Martuccelli, *En la escuela* (1998), en la que tratan en paralelo los procesos de socialización e individualización y presentan tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y e intereses (subjetivación), que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización, y la actuación estratégica cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia).[2]

Diferentes conceptualizaciones de la subjetivación

Dubet y Martuccelli (1998) hacen una escueta mención del concepto de subjetivación: estudian el desarrollo de gustos e intereses propios y tratan el tema en el contexto de su tesis del alza sucesiva de una de las lógicas de acción en las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad y los jóvenes de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategas. Al exponer el tema de la subjetivación en relación con los alumnos de secundaria (colegio), enfatizan el desarrollo incipiente de la subjetividad que se expresa como rebeldía frente a las normas adultas y en que lo nuevo propio se esconde bajo máscaras (al estilo de la teoría de Goffman de los actores que presentan máscaras de personajes en la interacción).

En sus *Lecciones de la sociología del individuo* (2007), Martuccelli menciona los orígenes del concepto de subjetivación en Lukács y enfatiza la emancipación de proletariado oprimido, convertido en objeto, que se convierte en sujeto mediante la toma de conciencia en la lucha de clases. Explicitemos: Marx había usado la dialéctica hegeliana entre sujeto y objeto para señalar la conversión del sujeto hombre en objeto mercancía por los mecanismos del capitalismo; Lukács, en cambio, enfatizó el movimiento inverso, la emancipación de las

[2] Como se puede observar y discutiremos más adelante, coincidimos en la importancia de los conceptos de socialización y subjetivación, pero, a diferencia de nosotros, Dubet y Martuccelli no consideran el concepto de "sociabilidad" y, por otro lado, agregan el de estrategia.

fuerzas opresoras, la reconquista del sujeto mediante las luchas colectivas: la subjetivación. Martuccelli (2007, s.p.) señala la nueva inversión que realizó Foucault, como una especie de "gesto teatral":

> Hasta antes de Foucault, la subjetivación designaba, como lo acabo de indicar en el marco del marxismo, un proceso posible de emancipación colectivo e individual. La inversión de Foucault consistirá en mostrar que la subjetivación no es sino una variante del proceso de sujeción del sujeto, que las dos cosas no son sino las dos caras de una misma moneda.

Anzaldúa reproduce el núcleo del credo foucaultiano:

> El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una identidad (como acepción "verdadera" de sí) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en sujetos (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto "sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (Foucault, 1988: 231, referido en Anzaldúa, 2009:3).

Esta noción ha hegemonizado el concepto de subjetivación. Para rescatar una visión más emancipadora del proceso de subjetivación, Anzaldúa, (2009:5) tiene que complementar a Foucault con Castoriadis: "La subjetivación es, entonces, el proceso de creación, construcción e institución imaginaria de sentido, a partir de la imaginación radical (representaciones afectos-deseos) y el imaginario social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones)".

Sin duda, hay que considerar los dos momentos en tensión: la subjetivación como sujeción, pero también la subjetivación como proceso de creación de un sí mismo, de un sujeto capaz de actuar con voluntad y cierta libertad, un sujeto con agencia.

Ser sujeto, actor o persona implica el sentido de la agencia del yo, que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta (Bruner, 1990). En la noción romana de persona, ésta tiene voluntad propia. Kierkegaard enfatizó que en nuestra existencia tenemos la necesidad y posibilidad constante de elegir y decidir (cf. Gadamer, 2005). Weber analiza la racionalidad de los actos y hoy en día se discute, en la *choice theory*, si nuestras decisiones son racionales o no.

En este contexto, y desde mi perspectiva, la subjetivación implica:

- El desarrollo de ideas, gustos, intereses y capacidades propios; esta noción se origina en la noción romántica y humanista del individuo del siglo XIX, en el trasfondo del ideal del desarrollo de la singularidad del genio en cada individuo y como el desarrollo pleno del potencial humano en algunas de sus facultades, una idea que revive hoy bajo la denominación de "expresión auténtica" (cf. Taylor 1996), tan importante entre los jóvenes;
- La "apropiación" de los flujos culturales, que los inserta en esquemas cognitivos y morales previos del sujeto (Piaget) y siempre "transforma, reformula y excede lo que recibe". (Chartier, 1991: 19, cit. por Rockwell, 2005: 30);
- La emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios, un proceso observable tanto en las rebeldías de los adolescentes contra las normas de la escuela y de la familia como en la creación de normas grupales juveniles (cf. Coleman 1961, Dubet y Martuccelli 1998);
- El conocimiento emocional de sí mismo (Freud, Beck y Beck-Gernsheim 2003);
- La capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los "otros generalizados" (de las expectativas de rol) y sobre la posición propia frente a estas demandas (G.H Mead (1999, [1934]); según Beck y Beck-Gernsheim (2003); el individuo moderno se ha convertido en una institución social, pues se le exige autocoordinación, planeación del tiempo, y membrecías múltiples en una sociedad de opciones; Bauman (2004), enfatiza que el individuo moderno está confrontado a problemas inéditos (a causa de la rapidez de los cambios, lo que los obliga, cada vez más en el marco de una modernización reflexiva, a hacer un uso permanente de la reflexividad; Giddens (1997) señala que la identidad del yo es un proyecto reflexivo.

Al postular tres procesos: uno social (la socialización), uno emocional (la subjetivación) y uno cognitivo-deliberativo (la estrategia), Dubet y Martucelli reducen la subjetivación a un proceso psíquico; en cambio, mi propuesta no separa la agencia entre un proceso emocional y otro cognitivo.[3] Un indicio para

[3] También, por ello, recurro al concepto de "persona".

la validez de esta postura se encuentra en las conversaciones entre jóvenes estudiantes en los microbuses. La reflexión —que sucede en el proceso de la conversación— es parte de un proceso cognitivo de revisar lo vivido, de construir significado o de representar la experiencia junto al otro. A la vez, la conversación tiene un fuerte componente emotivo, pues sirve muchas veces para descargar el coraje o la alegría (Weiss y Vega, 2014).

Mi interés por el proceso de subjetivación se relaciona con el trabajo en el campo educativo y con mi formación pedagógica. Aquí aparecen dos conceptos que vale la pena revisar: formación y persona. Diferentes autores ya han señalado la cercanía entre el proceso de subjetivación y la formación. Anzaldúa escribe que Ferry define el proceso de formación como proceso de subjetivación:

> La subjetividad es el devenir siempre abierto al procesos de subjetivación. En consecuencia la formación se realiza a través del proceso de subjetivación donde el sujeto se trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (cfr. Ferry, 1990:52, citado por Anzaldúa, 2009:7).

Pero veamos primero el concepto de persona.

La persona

El concepto sociológico de "actor" o "agente" y el concepto filosófico y psicológico de "sujeto" han desplazado el viejo concepto jurídico y pedagógico de "persona" en las humanidades y ciencias sociales actuales. Propongo rescatarlo.

La Wikipedia —es decir, el sentido común ilustrado— señala en español: "el concepto más común de 'persona' es el de 'ser dotado de razón, consciente de sí mismo y poseedor de una identidad propia'... 'su significación puede tratarse desde diferentes perspectivas'".

Quisiera enfatizar dos características del concepto de persona:

- El concepto de persona integra diversas facultades o competencias humanas —físicos, morales, cognitivos, estéticos— que como educadores debemos fortalecer. La Wikipedia señala —en alemán y español; en francés dice poco— que, desde el punto de vista psicológico, persona designa a un ser humano concreto en sus diferentes características y facultades; en un

sentido sociológico, a un individuo que asume diferentes roles (al mismo tiempo es un concepto jurídico).

- La segunda característica se refiere a ese concepto jurídico: una persona es un ser humano portador de derechos y obligaciones, responsable de sus actos, "la ley les otorga competencia legal" y —agregaría yo— los educadores estamos encargados de formar la capacidad de decisión y responsabilidad. Este concepto de persona se formó en el derecho romano que tuvo amplias repercusiones en nuestra cultura occidental.[4] En la cultura incaica se presenta en la noción de la persona responsable y capaz de colaborar con la comunidad (García, 2007). En ambas culturas ser persona se logra a partir de determinada edad, después de haber desarrollado ciertas competencias.

Formación/*Bildung*

El concepto de formación se usa en español y en francés para aludir a la formación profesional, técnica o de adultos, a diferencia de la educación básica. También se usa para referirse a la formación en temáticas o ámbitos de vida específicos, como por ejemplo, formación cívica y ética. Diversos autores de lengua española y francesa han recuperado una noción amplia del concepto teórico de formación (véase la reseña en los estados de conocimiento de Ducoing, 2003 y 2014).

El concepto de formación y su equivalente alemán *Bildung, e*vocan el ideal de la *paideia* griega, el proceso de moldeamiento de una figura (desde el moldeamiento armonioso de la figura humana en las esculturas hasta el ideal de la formación armoniosa de cuerpo y alma y como desarrollo de las potencialidades del alma humana) (cf. Yurén 1999:25-33, basándose en Yaeger, cit. en Ducoing 2003: 76s).[5] Rousseau desarrolla la noción de que el ser humano no solo tiene

[4] La Wikipedia no enfatiza el origen romano, pero, en cambio, destaca el origen etimológico en etrusco: la máscara de una figura teatral. De ahí proviene la teoría goffmaniana que ha hegemonizado en nuestros tiempos el concepto de persona en ciencias sociales (y en la Wikipedia).

[5] En el siglo XVII la palabra *Bildung* surgió como un concepto central del pietismo alemán —se trataba de moldear el alma según el modelo dado por Dios y en la Ilustración se convirtió en un concepto pedagógico más general. (Roldán s.f.).

la posibilidad de manifestar las facultades con las que ha nacido, sino que también tiene la facultad de desarrollar estas facultades a lo largo de su vida (cf. Roldán, s.f.).

Herder, una de las figuras centrales del romanticismo alemán, proclamó a inicios del siglo XIX —en contra de la simple transmisión de conocimientos y buenas maneras, que llamó educación—, el concepto de *Bildung,* un proceso para hacer a las personas capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas que requiere "la actuación viva del enseñante y la actividad del que se forma" (Roldán s.f, trad. EW). *Bildung* significaba también la totalidad de las experiencias que permiten desarrollar una identidad coherente, no sólo en términos individuales sino también colectivos. En ese sentido, le permitía desarrollar una identidad al pueblo alemán (diferente a la cultura dominante de inspiración francesa). Para Goethe, *Bildung* era la formación interna y comprensiva del ser humano, el desarrollo de su plenitud, la formación de la personalidad. Para Humboldt, el verdadero fin del ser humano era la formación más alta y bien proporcionada hacía un todo; para lograrlo se requería libertad, ya que un estado de mayor libertad requiere más formación (Roldán, s.f.).

Hegel ha tenido una gran influencia tanto en el concepto francés de formación como en el concepto alemán de *Bildung.*[6] El concepto hegeliano de formación/*Bildung* supone —como señala Yurén (2000: 29s, cit. en Ducoing 2003: 82s)— dos momentos fundamentales que se entrelazan: la objetivación y la subjetivación.

Filloux (2004: 41) habla del proceso de subjetivación enfatizando la intersubjetividad desde una perspectiva psicoanalítica y se refiere a la relación entre formador y formado. Destaca, junto con Hegel, que la conciencia de sí del sujeto se transforma en conciencia para sí, cuando encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo y deseos hacia mí, es decir, que el otro también es un sujeto. A través del reconocimiento del otro como sujeto yo me puedo reconocer como sujeto. Desde esa perspectiva, habrá que interpretar el proceso de diálogo entre formador y formado como lucha por el reconocimiento y como proceso de retorno sobre sí mismo.

Ferry enfatiza los aspectos de autoformación en el desarrollo personal: "La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener

[6] Si bien en Francia el concepto hegemónico no es "formación" sino "educación", con un marcado interés en la distribución equitativa entre los ciudadanos (cf. Roldán, s.f).

aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades…" (Ferry, 1997: 96).

Pero también menciona que: "formarse, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos." (p. 99). Me parece importante que Ferry enfatice que este proceso interior se desarrolla a partir del encuentro con un contexto social y cultural exterior: "uno se forma a sí mismo, pero uno sólo se forma por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros…". (p. 55).

Siguiendo a Hegel y a la tradición alemana de *Bildung*, Yurén (2000: 29-31, referida por Ducoing 2005: 82ss), enfatiza la dialéctica con el objeto: "en el tránsito de la subjetividad a la objetividad el sujeto se apropia de la cultura y de los órdenes institucionales, al mismo tiempo que es capaz de actuar creativamente tanto para la transformación como para la producción de la cultura. (…) Es a través de la interacción con el otro y con la transformación cultural y social que se conquista la subjetividad, entendida como formación del sujeto".

Para Gadamer (2007) *Bildung* implica la "apropiación de la cultura". La experiencia de la alteridad es central en el proceso de formación. Lo otro, en tanto pasado y lo otro en tanto alteridad cultural. *Bildung* es la integración del pasado con el presente como elemento constitutivo del devenir, a la vez que es la apertura del hombre para afrontar lo extranjero, como apunta García de la Sierra (referido en Ducoing, 2014: 53) Gadamer concibe el diálogo con lo Otro como un diálogo que modifica mi horizonte de vida actual. Al comprender el horizonte del pasado (o del otro cultural), y dialogar con él, amplío mi horizonte, conciencia y experiencia (cf. Weiss, s.f.).

Como podemos apreciar, tanto el concepto de subjetivación como el de formación coinciden en describir el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de autoformación en el contexto de la interacción intersubjetiva. El concepto formación/*Bildung*, al igual que el de educación, aborda la relación intersubjetiva (desigual) entre formador y formante con relación a un contenido cultural. Desde la concepción hegeliana de la subjetivación o formación, el desarrollo pleno como sujeto requiere una relación intersubjetiva, el reconocimiento del otro como sujeto aun en la situación de desigualdad y la apropiación del objeto (la cultura).

Discusión

He postulado la pertinencia y, al mismo tiempo, la insuficiencia de los conceptos sociabilidad y socialización para dar cuenta de los procesos de convivencia e intercambio entre jóvenes estudiantes que se muestran en nuestras investigaciones. Ahí se despliegan procesos de subjetivación. También es necesario superar la hegemonía de la noción de sujeción en la conceptualización de la subjetivación. Es unilateral, lo cual no quiere decir que haya que descartarla. Muchos aspectos de enajenación en la cultura juvenil y en la cultura escolar pueden abordarse desde ahí, pero, como educadores, requerimos un concepto de subjetivación que destaque la agencia del sujeto, que permita la emancipación de valores y normas dominantes, y que promueva el desarrollo de pensamientos, criterios y gustos propios. Adicionalmente, el concepto de formación nos permite reflexionar sobre la relación intersubjetiva entre formadores y formantes, y sobre la relación de los sujetos (jóvenes estudiantes) con el objeto (la cultura académica).

Los jóvenes se subjetivan primordialmente en la interacción con sus pares: con ellos viven sus experiencias, reflexionan sobre sus vivencias conversando y forman sus criterios y sus gustos; con ellos se forman. Entonces ¿qué papel tienen los formadores?

En las conversaciones entre jóvenes estudiantes de bachillerato que observamos en los microbuses, los docentes solo están presentes en tanto interlocutores para negociar tareas a entregar y calificaciones (Vega y Weiss, 2014). En cambio, en las entrevistas con estudiantes de bachillerato sobre su curso de vida (Guerrero, 1997), aparecen también maestros ejemplares, tanto en el sentido positivo como en el negativo.

¿Y qué pasa con la cultura académica frente a las culturas juveniles? Sin duda habrá que desarrollar formas eficaces para convocar y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, y proponer a los estudiantes no sólo situaciones menos escolares y más significativas en términos de vida sino también escenarios auténticos en que desarrollen procesos de aprendizaje. Pero no se trata de renunciar a lo valioso de la cultura académica, sino, más bien, de fomentar su apropiación mediante el diálogo que permita mediar entre el horizonte académico y el horizonte juvenil, como diría Gadamer (2005).

Propongo también revalorar el concepto de persona. En los tiempos actuales, la noción de persona racional, con voluntad y decisión huele a rancio. Ya no

adherimos al postulado de formar una identidad ideal, armónica e integral de la persona. En cambio, se observa el auge de identidades múltiples (Arfuch, 2002; Dubar, 2002). Con más razón, diría yo, necesitamos una formación multilateral para que las personas puedan desarrollar todas sus "facultades" ("competencias" se llaman hoy en día).

Según Yurén (2000: 29-31, referida por Ducoing, 2005: 82ss), desde la perspectiva hegeliana de subjetivación que reconoce al otro no como objeto sino como sujeto, el educador no tiene el objetivo de modelar al otro, al alumno: el trabajo del educador es el acompañamiento al esfuerzo de negación y creación del alumno. Sin duda, la noción del formador como coadyuvante del proceso de autoformación es importante, pero no implica que renunciemos a educar mediante ejemplos, como el nuestro.

Finalmente quisiera destacar la importancia de formar a la persona "responsable". El olvido del concepto de la persona responsable, capaz de cuidarse a sí mismo y a otros, tiene fuertes consecuencias en nuestras sociedades occidentales contemporáneas. Mientras que en el Perú, entre niños indígenas y dentro de una cultura de respeto (García, 2007), los niños aprenden a colaborar con los adultos a medida que crecen sus capacidades, en Los Angeles (Ochs e Izquierdo, 2009) y en la ciudad de México, las madres tiene que a corretear a sus hijos para que suban al auto para llegar a tiempo a la escuela.

Referencias

Anzaldúa, Raúl (2009), "La formación una mirada desde el sujeto", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa,* Área 15, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009, disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf

Arfuch, Leonor (2002), *El espacio biográfico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).

Ávalos, Job (2007), *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica,* Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.

Bauman, Zygmunt (2004), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.

Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Madrid, Alianza.

Bruner, Jerome (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Editorial Alianza.

Coleman, James (2008), "La sociedad adolescente", en José Antonio Pérez, Monica Valdez y María Suárez (coords.), *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos,* pp.109-167, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Porrúa.

Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación,* Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998), *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Ducoing, Patricia (2005), "En torno a las nociones de formación", en *Sujetos, actores y procesos de formación*, coord. por Patricia Ducoing, pp. 73-170, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

_____ (2008), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

_____ (2013), "Nociones de formación", en *Procesos de formación*, coord. por Patricia Ducoing y Bertha Forthoul, pp. 47-106, México, ANUIES–COMIE.

Ferry, Giles (1990), *El trayecto de la formación*, México, Paidós.

Filloux, Jean Claude (2004), *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Foucault, Michel (1988), "El sujeto y el poder", en Hubert Dreyfus y Paul Rabonow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM.

Gadamer, Hans Georg (2005 [1960]), *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

García, Fernando (2007), *Runa hina kay: la educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad Quechua,* Tesis de doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Grijalva, Olga (2010), *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades y en la conformación de grupos juveniles*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Guerrero, María Elsa (2008), *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005), *La Investigación sobre Alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002*, en Patricia Ducoing (coord.),

Sujetos, Actores y Formación, Tomo II. Colección_ La investigación educativa en México, pp. 641-832, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hernández, Joaquín (2007), *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales,* Tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México; publicada como libro en 2008: *El trabajo de los estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales,* México, Universidad Pedagógica Nacional.

Holland, Dorothy, William Lachicotte, Debra Skinner y Carole Cain (1998), *Identity and agency in cultural worlds,* Cambridge, Ms., Harvard University Press.

Maffesoli, Michel (2004), *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI.

Martuccelli, Danilo (2007), "Lecciones de la sociología del individuo", Conferencia, Pontífica Universidad Católica del Perú, disponible en http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/sociologia/sociologia-publicaciones/sociologia-documentos/lecciones-de-sociologia-del-individuo/

Mead, George H. (1999 [1934]), *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós.

Ochs, Elinor and Carolina Izquierdo (2009), "Responsibility in childhood: three developmental trajectories" en *Ethos,* 37(4), pp. 391-413.

Reguillo, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Rockwell, Elsie (2005), "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 28-38, Barcelona, Pomares.

Roldán, E. (s.f.), Bildung/Éducation/Education/Educación, México, CINVESTAV-DIE, documento inédito.

Simmel, George (2002 [1917]), *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Taylor, Charles (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Buenos Aires, Paidós.

Yurén Camarena, María Teresa (1995), *Eticidad, valores sociales y educación,* México, Universidad Pedagógica Nacional, (col. Textos, núm. 1).

Yurén Camarena, María Teresa (1999), *Formación, horizonte al quehacer académico (Reflexionesfilosófico-pedagógicas),* México, UPN.

Yurén Camarena, María Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética,* México, Paidós (Paidós Educador, 156).

Weiss, Eduardo (coord.) (2012), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES.

Weiss, Eduardo, Irene Guerra, Ma.E. Guerrero, J. Hernández, Olga Grijalva y Job Ávalos (2007), "Young People and High School in Mexico: Subjectivization, others and reflexivity", *Education & Ethnography*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.

Weiss, Eduardo y Ana Beatriz Vega (2014), "Las conversaciones de los jóvenes estudiantes en el transporte público", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 61, abril-junio.

Weiss, Eduardo (s.f), "Hermenéutica", México, CINVESTAV-DIE, documento inédito.

El discurso académico del currículum como objeto de investigación

Silvia Morelli[1]

Introducción

En los escenarios de fin de siglo xx, las políticas neoliberales instalaron un considerable consenso curricular. El arco histórico comprendido desde 1989 hasta 2001 es un fuelle de neutralidad y exacerbación de los tecnicismos en el currículum que transformó los problemas educativos en asuntos curriculares. Este acontecimiento entra en sintonía con el agotamiento de los modelos curriculares desarrollados a lo largo del siglo xx, desde que Bobbit comenzara, en 1918, a dar respuestas a su pregunta ¿Qué es el currículum? y, tras él, muchos académicos empezaran a elucubrar sus propias nociones. El torbellino de definiciones arrojadas no hizo más que confirmar la elaboración conceptual ambigua en torno al currículum.

A finales del siglo xx, el campo del currículum manifiesta ser parte de la crisis estructural generalizada (CEG) (de Alba, 2007) que acontece en la sociedad. Su estado se encuentra agravado por la ruptura filosófica ocurrida ante la pérdida de legitimidad de la racionalidad y del conocimiento como sinónimo de cientificidad. La ausencia de horizontes utópicos para sus proyectos (de Alba, 1991) y la pérdida de confianza en la emancipación como alternativa al tecnicismo y a las ciencias empírico analíticas instalan la necesidad de volver a pensar el campo del currículum bajo imperativos categóricos que den cuenta de los escenarios

[1] Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

sociales y culturales creados en el siglo XXI. Esto consiste en pensar en *clave filosófica* y de *ruptura* los acontecimientos del campo del currículum en torno a la teoría curricular.

El fuelle temporal 1989-2001 ocupa, en el campo del currículum, un espacio simbólico entre el discurso fundado en la teoría social crítica del siglo XX y las posiciones posmodernas que dan cuenta de las lecturas en que transculturación, particularidad, diversidad de saberes son el sustento de una nueva relación entre el currículum y la sociedad. Para ello, a partir del 2000, se emprende un estudio que lleva por objeto el Discurso Académico del Currículum (DAC) de Latinoamérica, focalizado en los países de Argentina y México.

La construcción del DAC como objeto de investigación es la categoría de análisis medular de este estudio y un significante nodal en la trama discursiva en torno a la cual giran sus objetivos, las preguntas al objeto y el referente empírico. Se consideran las producciones realizadas por intelectuales del currículum en espacios académicos, como las instituciones universitarias, y se destacan las perspectivas teóricas que fundamentan la elaboración del discurso curricular, las condiciones institucionales para la producción (cátedras de posgrado, institutos afines, grupos de investigación) y las redes colaborativas entre académicos del currículum.

Este tipo de estudio se inscribe en la investigación en ciencias de la educación, que cuenta con la investigación curricular como una de sus especificidades, y arroja un estado actual del campo del currículum, considerando sus continuidades y rupturas en los estudios de teoría curricular.

Existe una necesidad de estudiar el campo del currículum en América Latina, puesto que todas las sistematizaciones existentes al momento corresponden al contexto anglosajón, específicamente al campo del currículum en Estado Unidos e Inglaterra. Es necesario, por tanto, elaborar tramas que den cuenta de las producciones teóricas del currículum en el contexto latinoamericano. La mirada hacia la primera década del siglo XXI expone la indagación de un periodo en que el campo del currículum cambia notablemente tras una ruptura filosófica. Las nuevas nociones de currículum oscilan entre las derivadas de las políticas globales del neoliberalismo y la búsqueda de otras orientadas hacia el posestructuralismo. Los escasos estudios sobre el currículum en el contexto latinoamericano comprometen a recopilar enunciaciones teóricas que, hasta el momento, permanecen aisladas entre sí, sin articulaciones que otorguen identidad regional. La complementariedad entre Argentina y México para pensar el campo del currículum y la didáctica

data desde inicios de los años setenta. La tarea de producción académica continuó en territorio mexicano durante la dictadura militar argentina de los años 1976-1983. Autores como de Alba (1995) y Kumar (2011) rescatan ese momento como un enriquecimiento para el contexto mexicano que se vio favorecido con el encuentro de intelectuales críticos. Por tal motivo, este estudio tiene por objeto descubrir y caracterizar el discurso académico del currículum producido en los contextos de Argentina y México a partir del 2000. Sus objetivos específicos son aportar a los debates teóricos y metodológicos en el campo del currículum desde una perspectiva posestructuralista y genealógica; analizar las nociones de currículum producidas por académicos; poner en tensión las tramas discursivas de significantes nodales y privilegiados, y advertir problemas, paradojas, decisiones y elecciones del discurso académico del currículum.

Campo del currículum y el Discurso Académico del Currículum (DAC)

Estudiar el discurso del currículum que comienza a construirse tras la salida del consenso neoliberal y durante la crisis habilita el pasaje de la modernidad a la posmodernidad. Para dar cuenta del DAC, realizaré un recorrido por autores como Bourdieu, Foucault, Laclau y Mouffe. Hacer foco en el discurso del currículum obliga a comenzar por la noción de campo, no sólo para evocar el del currículum como discusión teórica, sino también para considerarlo una producción social perteneciente al campo intelectual.

Un campo es la materialización institucional de un espacio social, diferenciado en jerarquías, legitimidades y reconocimientos. Encuentro una relación inexorable entre la noción de campo de Bourdieu (2005, 2002) y los discursos. Este autor entiende al campo como campo de fuerzas y de lucha por transformar sus relaciones. En una extensión de esta noción de campo a la de campo del currículum, se le reconoce en el debate histórico y epistemológico acerca de la constitución del currículum como un objeto teórico. De este modo, una tensión entre emergencia y ruptura dan lugar a irrupciones que dejan huellas en la arqueología del campo del currículum. Así se reconoce la racionalidad tecnicista, encarada por Bobbit, Tyler, Bloom; la metáfora de la muerte para evocar el agotamiento que realizan Schwab y Huebner; el movimiento de reconceptualización *understanding currículum* y la internacionalización de los

estudios curriculares encabezado por Pinar; la nueva sociología de la educación propuesta por Young y Berstein; la pedagogía crítica de Freire, Giroux y Mc Laren; el currículum oculto descubierto por Jackson y profundizado con sentido crítico-político por Apple; el estudio de la construcción social de Goodson; la propuesta de investigación sobre la enseñanza que proponen Stenhouse, Elliot y Hargreaves, como las marcas que me interesan destacar para el estudio del DAC en contextos no anglosajones. El estudio de sus huellas, entendidas en clave genealógica, rescata la invisibilidad; los murmullos; las discontinuidades; las desconexiones, y los detalles sueltos, ocultos y silenciados en el currículum, que, tras una desacreditada apariencia, constituyen la trama oculta de este discurso.

Es pertinente aquí retomar la metáfora del *point de capito* de Lacan que utilizan Mouffe y Laclau (2010:152) para explicar el significante nodal como un punto discursivo que da sentido a la cadena de significación en tanto significante privilegiado. En el *capitoné o points de capito,* el derecho del tapizado hace notar los nudos que presionan la tela y que destacan al significante nodal con ese estilo tan reconocido, a simple vista, como capitoné. Al verlo desde el derecho de la trama, vemos sólo los botones forrados que marcan una posición, formando rombos como diseño del tapizado. Estas marcas reconocidas a simple vista son las que destaco en el párrafo anterior respecto a la constitución del campo del currículum y su dominancia anglosajona. Esas marcas son los significantes nodales, nombres destacados en el discurso. ¿Qué ocurre con el revés de la trama de un capitoné? Algo totalmente diferente a su apariencia. Aquel que suponga que la presión de los puntos de un capitoné está hecha por el botón visible, tiene el problema de desconocer el modo en el que está construido. Es en el revés de la trama donde se encuentra la clave del armado, porque la presión y los pliegues que se ven en el exterior son el producto de la tensión entre los hilos de la trama. En los hilos ocultos del campo del currículum se encuentran, entre otros, los sentidos del DAC en América Latina.

Vuelvo a la noción de campo según Bourdieu y ubico al campo del currículum como campo intelectual para relacionarlo con éste, que es un estudio de irrupciones y discontinuidades; de discursos que permanecen ocultos esperando ser develados; de debates silenciados, susurrados en el barullo de la hegemonía. Entiendo al campo del currículum como el estudio de los acontecimientos históricos y sociológicos que permitieron construir una teoría curricular. Este campo obtiene materialidad en un discurso que no es más que un modo específico

de referirse a un acontecimiento intelectual en que se ponderan determinadas categorías, estilos de análisis y perspectivas de abordaje. Vale decir que la materialización del *habitus* que realiza un campo es la exterioridad de modos de decir, de presentarse ante la sociedad y ante otros campos. Ese modo material de presentarse es siempre semiótico. Como vemos, en el DAC se cruzan las nociones de campo y *habitus*. En esa relación participan la interioridad con la que se construye el *habitus* y la exterioridad con la que se manifiesta el campo.

La creación de la obra

Este discurso se manifiesta en las producciones textuales —libros, informes, conferencias, artículos, capítulos— y se constituye gracias a los académicos, entendidos como autores. Tal como sostiene Bourdieu, quien entiende *proyecto creador* como sinónimo de obra, es un sitio en que se mezcla y entra en contradicción la necesidad de la obra de proseguir, mejorarse, terminarse con las restricciones sociales que condicionan desde afuera del ámbito académico la creación intelectual. Me pregunto, entonces, ¿qué relación presenta el DAC con las demandas sociales?, ¿en qué medida la producción de DAC responde al tratamiento de problemáticas de orden social, destinadas a abordar la CEG? En la relación entre el autor y su público, la obra que corresponde a este tipo de discurso es aquella que crea un público específico tanto en el mundo de la academia como dentro del campo del currículum. La academia es en sí misma un colectivo que construye de manera colaborativa su obra. Estos circuitos internos posibilitan la elaboración, crítica, difusión y consumo de un producto intelectual de cultura académica.

Foucault (1969) estudia el nombre del autor, asimilándolo con el nombre propio, aunque destaca que no sólo es éste, sino, más bien, tiene relación con el discurso que lo designa autor. Asegura una función clasificatoria: con el nombre se agrupan textos, modos de escritura, delimitaciones y diferenciaciones de otros modos que pertenecen a otros autores. Un autor manifiesta el acontecimiento de un discurso haciendo referencia al estatuto de ese discurso en una sociedad y en una cultura. Caracteriza los modos de existencia, circulación y funcionamiento de ese discurso en la sociedad. Un discurso portador de la función de autor tiene las siguientes características (p. 61): es objeto de apropiación; se caracteriza por pertenecer a un conjunto sistemático de producciones que podrían hablar por sí

mismas,[2] y manifiesta la regularidad de sus características discursivas siempre de la misma manera en borradores, fragmentos, ensayos, etcétera.

Volviendo al dominio de la semiótica, la diferenciación social con la que se identifica el campo es el modo de distinguirse y confirmarse ante otros. Esto es un problema de discursos, de modo que esa diferenciación construye sentidos. Estudiar el campo del currículum, como parte de la serie campo intelectual, implica la identificación de un discurso legitimado a partir de diferenciaciones, hegemonías, marginalidades, poderes. La relevancia socioacadémica que toma el campo también manifiesta diferencias según los contextos sociales más amplios en que se desarrolla. Esas diferencias se interpretan, con sentido discursivo, como un modo arbitrario de presentarse en sociedad ante otros campos aunque también como una forma de presentarse al interior de sí mismo en la definición del DAC.

En este estudio, se considera al campo del currículum desde su discurso académico e interesa abordarlo desde la genealogía. Esto significa centrase en los momentos clave, rescatando los indicios que constituyen las marcas del discurso. A la genealogía no le interesa el origen ni la linealidad del acontecimiento ni la visibilidad de sus datos. Las tramas ocultas del saber y el poder son las que juegan en el armado de los estudios genealógicos, guardadas hasta que un gesto, una marca insignificante, una escucha, o vaya a saber qué las ponen en evidencia. Son las marcas que surgen sin ser esperadas, con visibilidades borrosas, armando tejido con tramas discontinuas. Un estudio genealógico, entonces, no es un estudio que atiende a la linealidad de lo que se evidencia, sino un estudio de la irrupción de acontecimientos emergentes. Son éstas las marcas —muchas veces ocultas, relativas según quien las analiza— por las que habla el objeto. El DAC implica poner en el foco al campo del currículum como objeto de análisis, como discurso que construye el devenir teórico del currículum; a las marcas del discurso, como acontecimientos, cruces entre tiempo, espacio, políticas y sujetos; al saber, como el hilo constitutivo de esta trama, y al poder, como el lenguaje de su sobredeterminación.

Conviene recordar los estudios arqueológicos de Foucault en los que se refiere a las regularidades discursivas. Vale ese tipo de estudio para ayudar a evocar, en el DAC, sus características y su relación con lo que podríamos llamar discurso del

[2] Debido a que sirven para bautizar un teorema, una proposición o una teoría y a que no se forman espontáneamente, sino que son una compleja operación cognitiva e intelectual.

currículum. El DAC es lo que Foucault llama, en términos de discurso, "series de series" (1999: 16). En el mundo de los discursos, el curricular ya es una serie en sí mismo que permite ampliamente establecer su regularidad y formación. Cuando hacemos referencia al DAC, destacamos dentro de la serie discurso curricular lo que le otorga identidad de académico y le da entidad en otra serie que no puede existir independientemente ni aparte de la primera.

La unidad discursiva

Como unidad material, el DAC se manifiesta en la obra o en el libro. Según Foucault, un libro o una obra son objetos simples en apariencia (tal como se los conoce en la academia son objetos frecuentes, constitutivos de su discurso), pero esconden una construcción compleja si aventuramos su estudio. En el estudio del DAC, nos lanzamos a desenmascarar estos objetos que se reconocen como una de sus escenas inaugurales.

La obra lleva el nombre del autor; su publicación no es más que una contingencia. ¿Cuántas otras ideas posee el autor que son públicas pero no están escritas?, ¿cuántos borradores tiene escritos sin que constituyan una obra?, ¿qué influencia tienen otros autores?, ¿qué recorridos de lectura ofrece una obra? De este modo, nos referimos a la obra como parte de una red de discursos, producto de la contingencia. Entendido este discurso como acontecimiento, la emergencia juega una instancia decisiva para su aparición. Tomando la pregunta de Foucault "¿cuál es esa singular existencia, que sale a la luz en lo que se dice, y en ninguna otra parte?" (1999: 45), vale destacar que, en el análisis de un discurso manifiesto siempre existe otro discurso que es excluido. Desde esta perspectiva, los enunciados de una obra, como unidad de análisis, se consideran en su completitud, ya que llevan la contracara de los enunciados descartados, eliminados, ignorados.

Continuidad, emergencia, disrupción, ruptura son indicadores que determinan las huellas del DAC. La obra, con su tensión entre el autor y el lector, es la unidad de análisis privilegiada sobre la que se trazan coordenadas para establecer una cartografía, un territorio delimitado por tiempo y espacio, por cultura y política, por la tensión entre universidad y sociedad. Estas coordenadas permiten analizar este discurso en lo contingente, como producto de una apariencia que instala la sospecha de algo más detrás de la obra.

El armado del mapa teórico del DAC en Argentina y México obliga a hacer un pasaje dialéctico entre universidades e intelectuales para rescatar autores, obras y lectores. El campo del DAC mexicano es más integro, a simple vista, que el argentino. Cuenta México con el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y con otras unidades de esa universidad. Éstas constituyen el aparato de análisis privilegiado para este estudio y se constituyen, entre sus lectores, como el epicentro de la producción del DAC. Entre sus autores se encuentran Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Bertha Orozco Fuentes. Dentro de la gran unidad discursiva constituida por la UNAM, se visualizan otros focos de producción como la Unidad de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, donde se encuentran María Concepción Barrón Tirado y Raquel Glazman Nowalski, y la Facultad de Psicología, que aporta, entre otras, a Frida Díaz Barriga Arceo.

En el caso de Argentina, el campo discurso académico del currículum se encuentra más disociado. La primera particularidad es que no existe una universidad que haga las veces de epicentro en el tema y hay muchas dificultades para constituir equipos. La legitimidad de los académicos del currículum se construye de modo asilado y con divergencias geográficas. El contrapeso de la tradición en didáctica, más que en el campo del currículum, marca un centrado interés en la construcción de un público orientado hacia ésta. El campo de la didáctica ocupa el lugar disciplinar respecto a la obra, mientras que el currículum se presenta como un objeto de discusión dentro de los debates de la didáctica. La puerta de entrada más aparentemente visible es la de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, aunque también presenta disociaciones. Las tradiciones en el campo se producen de manera disruptiva y desentendida.

Usos de la analítica

Optamos por una articulación metodológica que permita dialogar a la semiótica con el análisis político de discurso y la genealogía. Vamos entonces tras un horizonte intelectivo que entiende este objeto de investigación con la sobredeterminación, la opacidad, lo indecible, la articulación y la contingencia. Esta construcción híbrida y ecléctica reclama la imperiosa vigilancia epistemológica entre los conceptos y teorías que se establezcan en el estudio del DAC. El análisis político de discurso (APD) permite analizar el campo del currículum como

una construcción discursiva políticamente involucrada. Desde este enfoque consideramos al DAC como pliegue de una trama textual configurada por la sobredeterminación, la tensión entre hegemonía y contrahegemonía, lo político y la relación entre el conflicto y lo instituyente.

La genealogía (Foucault, 1992) contribuye a entender los recorridos y las rupturas del DAC tras la escisión instituida por el consenso neoliberal de la década de 1990, que provoca una ruptura filosófica sobre finales del siglo XX. La genealogía permitirá encarar la historicidad ubicándose en la analítica que advierte marcas constitutivas del discurso. Este recorrido lleva al pasaje de los estudios genealógicos a la genealogía del currículum; significa, asimismo ubicarse en el plano de la filosofía para la construcción de una metodología que permita el reconocimiento de los académicos del currículum como sujetos pedagógicos, de las regularidades discursivas de las relaciones entre el currículum y la sociedad, y de las relaciones entre saber y poder en los lenguajes curriculares.

Esta trama metodológica busca en la semiótica la mirada de los efectos de sentido, considerándolos desde la producción hasta el reconocimiento. El sentido no lineal ni causal ni unívoco de los discursos colabora con la genealogía al proponerse el estudio de las marcas aleatorias de un acontecimiento, que le resultan constitutivas. Estos efectos de sentido estudiados por la semiótica se focalizan en las enunciaciones y describen las modalidades que se utilizan al decir. Para Verón (1987), se le atribuye a la lectura un "proceso de captura del sentido de un texto" tanto en su proceso de producción como en el de reconocimiento. Es así como el mensaje no es más que un punto de pasaje. Sostengo que, al emprender un estudio de este tipo, se plantea un desafío intelectual en que se ponen en juego las perspectivas posestructuralistas (Cherryholmes, 1999), posicionadas en las articulaciones entre el análisis político de discurso y la genealogía. El plano de la filosofía para la construcción de esta metodología permite el reconocimiento de los sujetos pedagógicos, de la cultura universitaria como escenario, de las relaciones entre la universidad y la sociedad, y de las relaciones de poder como constitutivas en el DAC entendido como acontecimiento. Sus marcas, identificadas desde la genealogía, aparecen donde menos se espera, captando su retorno para reconocerlas en las diferentes escenas del discurso del currículum. La genealogía permite construir un discurso a través de las pequeñas apariencias.

En un estudio de discursos curriculares, es importante buscar y estudiar aquellos datos desconectados que parecieran, a simple vista, sin sentido. Esto implica tanto seguir el hilo de la procedencia para averiguar qué pasó con la

dispersión y localizar accidentes y desviaciones, como hacerse la pregunta de la genealogía: ¿cómo llegamos hasta aquí?

El armado de una cartografía

Las particularidades de cada contexto se entienden como modos de atender a un objeto referenciado desde la cultura como éste. Tras lo visible se encuentran los discursos insospechados y las tramas ocultas que sostienen los sentidos del currículum en sus territorios. Voy hacia el estudio genealógico del currículum reconociendo su discurso: la biografía de los sujetos, las producciones intelectuales y las lecturas de las problemáticas sociales. ¿Qué entiende un estudio de este tipo? El análisis se realiza desde el presente. Pensar en una perspectiva genealógica en que se hacen presentes las biografías intelectuales significa, al decir de Martínez Delgado (2011), un análisis profundo de las relaciones entre saber y poder en la construcción de la subjetivación. Decíamos que el análisis comienza en el presente, cruce del tiempo espacio en el aquí y ahora de cada historia intelectual.

El currículum como acontecimiento se piensa desde lo visible hacia lo invisible. Lazzarato (2006) sostiene que el acontecimiento conlleva el enunciado "otro mundo es posible". Tomando la perspectiva del acontecimiento para entender nuevos escenarios de la academia, se visibilizan nuevos objetos, pero también nuevos sujetos. Esto permite encarar la materialización como la sensibilización de un cambio social e intelectual. Así, la pregunta genealógica, ¿cómo llegamos hasta aquí?, se combina con la del acontecimiento: ¿qué está pasando?

Las políticas del acontecimiento proponen un desvío de las condiciones históricas para crear algo nuevo donde se mezclan las materialidades y subjetividades. Reconocido como cambio social, el acontecimiento requiere no sólo nuevos modos de tomar decisiones y de conformar instituciones, sino también nuevos procesos de subjetivación, dado que no hay cambios materiales sin cambios en la constitución de los sujetos.

La visibilidad no es un acto empírico; es decir, no se comprueba con el sentido de la vista. Más bien es un acto político, porque se elabora un discurso para hacer sentir ese acontecimiento como visible. Vale aclarar que lo que conocemos por visibilidad y apariencia, en la relación entre saber y poder, ocupa el trillado lugar de la hegemonía. Mientras tanto, lo inscrito en lo profundo de la trama, que

no se percibe por su espesor y profundidad, aguarda ser estudiado en la tensión entre saber y poder del discurso de la emergencia. El sinsentido, la sinrazón, lo aleatorio, la arbitrariedad y la contingencia inscriben las marcas en el cuerpo de nuestro análisis.

La construcción de la cartografía comienza con la búsqueda de marcas que definen al currículum en la producción académica de México y Argentina. Además, analiza los momentos que marcan su identidad como discurso elaborado con las distinciones que ofrece la academia. La materialidad del DAC se inscribe en tiempos y espacios, de modo que también llevan inscritos sus cambios y transformaciones. La genealogía es una forma de mirar, una forma entre tantas.

El objeto de estudio (Buenfil Burgos, 2012) se arma en las articulaciones entre el referente teórico, el referente empírico y las preguntas de la investigación. Todo estudio investigativo se pone en marcha cuando una pregunta comienza a perturbar el intelecto. Cuando la interesada y aparente tranquilidad que arroja el saber se reconoce vencida por la duda, la falta de argumentos, la escasez de discursos, la pregunta ¿qué discursividad reelabora el campo del currículum a partir de la ruptura filosófica de fines de siglo XX en el contexto latinoamericano? da comienzo a este estudio y se acompaña de las siguientes, que contribuyen a desarrollar la pregunta inicial:

¿Cuáles son las problemáticas sociales que se consideran en el discurso académico del currículum?, ¿cuáles las que quedan excluidas?, ¿qué procesos ocurrieron para que la noción de currículum se configure como en el presente?, ¿qué problemas destaca?, ¿qué paradojas evidencia?, ¿cuáles son las discusiones por la que opta?, ¿cómo recupera la interdisciplinariedad?, ¿qué significantes se presentan en la trama discursiva de las nociones de currículum?, ¿cómo participan estos significantes en los juegos de lenguaje?

La construcción del referente empírico

El estudio se desarrolla a partir de la búsqueda y recopilación de fuentes primarias. Considero en este caso el texto elaborado como nombre de autor (Foucault, 1969) por académicos latinoamericanos del currículum materializado en ensayos, artículos, monografías, investigaciones, capítulos, informes académicos, conferencias, etc., que influyeron en la elaboración del DAC en Argentina y México. La particularidad es que estos textos se imprimieron para su socialización, difusión o divulgación en algún grupo.

Para seleccionarse, las fuentes deben:

1) Estar elaboradas de acuerdo con requisitos y demandas de una producción académica;
2) Ser un discurso elaborado como nombre de autor;
3) Estar escritas a partir del 2000;
4) Contener una noción de currículum;
5) Establecer una relación currículum-sociedad;
6) Arrojar modos teóricos de clasificación y organización del campo curricular.

Referencias

Bourdieu, Pierre (2002), "Campo intelectual", en Pierre Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto,* Buenos Aires, Monstressos.

——— (2005), "La lógica de los campos", en Pierre Bourdieu y L. Wacquart, *Una invitación a la sociología reflexiva,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2012), "La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación", en Marco Antonio Jiménez (comp.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas. Análisis político de discurso educativo,* Cuadernos de construcción conceptual en educación, número 9, Nueva época, México, Juan Pablos.

Cherryholmes, Cleo (1999), *Poder y crítica,* México, Pomares.

De Alba, Alicia (1991), *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo,* Centro de Estudios sobre la Universidad, México, UNAM.

——— (1995), *Curriculum : crisis, mito y perspectivas,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

——— (2007), *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación,* México, IISUE educación-Plaza y Valdés.

Foucault, Michel (1969), *¿Qué es un autor?,* s/d.

——— (1992), *Microfísica del poder,* Madrid, La piqueta.

——— (1999), *La arqueología del saber, Madrid, Siglo XXI.*

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2010), *Hegemonía y estrategia socialista, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.*

Kumar, Ashwani (2011), "Curriculum Studies in mexico: An Overwiew", en William Pinar, *Curriculum Studies in mexico. Intellectual Histories, Present circumstancies,* pp. 29-48, New York, Palgrave Macmillan.

Lazzarato, Maurizio (2006), *Políticas del acontecimiento,* Buenos Aires, Tinta Limón.

Martínez Delgado, Manuel (2011), "Autobiografía, genealogía y subjetivación", en Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault,* pp.171-203, México, UAZ-UNAM.

Verón, Eliseo (1987), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad,* Buenos Aires, Gedisa.

Las innovaciones curriculares como objeto de investigación

Concepción Barrón,[1]
Gloria Angélica Valenzuela,[2]
Vianey García[3]

Introducción

El campo del currículum, como objeto de estudio en la investigación educativa, se encuentra ligado a la historia contemporánea y se ha constituido a partir de un conjunto de teorías en torno a sus procesos de planificación y de desarrollo. De manera general, se pueden advertir tres etapas en el proceso de su configuración: *a)* Modelos de planificación racional que guían la práctica; *b)* Enfoque práctico o de proceso, en que los profesores deliberan y toman decisiones en función de sus circunstancias reales; *c)* Reconceptualización y teoría crítica, que desde una perspectiva comprehensiva, lo aborda como un medio de reproducción social o como una posibilidad de cambio educativo (Bolívar, 2008).

A partir de las crisis de los sistemas educativos y de los cuestionamientos acerca de la función de la escuela, se objeta su apego a la racionalidad técnica, por reducir su análisis a una adecuación de medios afines, ignorando su complejidad y subordinando la práctica de los actores a un quehacer técnico, ahistórico y neutral. Durante la década de los setenta y mediados de los ochenta en México,

[1] Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[2] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
[3] *Ídem.*

las metodologías para el diseño, análisis y evaluación curricular oscilaban dentro de las posibilidades técnico-sistémica y técnica con reconocimiento de variables sociales y alternativas. Esto puso de manifiesto la imposibilidad de crear una metodología única para su estudio. Por otra parte, aunque existen diversas acepciones de currículum, se le reconoce en todas ellas como el componente institucional que organiza las formas de apropiación del conocimiento, las diversas interacciones entre los sujetos, en el tiempo y en el espacio, bajo la concepción de conocimiento, hombre, escuela, educación, sociedad y aprendizaje. A través de éste se ordenan las instituciones educativas, por lo que cada escuela adquiere características específicas.

El currículum, en su contenido y en las formas en que se manifiesta, es una opción históricamente configurada "que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar, tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político-social como desde el punto de vista de su instrumentación técnica" (Gimeno, 1989: 19).

La investigación curricular en México: balance de una década

En México, los *Estados de Conocimiento* sobre el campo del Currículum (COMIE) (1993 y 2013) nos han permitido reconocer distintas perspectivas desde las que se aborda lo curricular. En éstos se identifican diferentes conceptualizaciones de lo curricular con la finalidad de establecer categorías, conceptos y desarrollos que orientan la práctica y que ordenan y dan sentido al debate en esta disciplina. El campo curricular es interdisciplinario y se nutre, desde su inicio, de conceptos que proceden de otros ámbitos. La vinculación de conceptos de varias disciplinas da paso a la conformación de un nuevo campo de conocimientos. Asimismo, se puede reconocer la polisemia del término:

> Lejos de ser un término que permita identificar con claridad el objeto al que hace referencia, los diversos autores le van asignando un sentido muy singular al mismo, de suerte que puede ser entendido como una teoría de la escuela o de lo escolar, en algunas expresiones se le llega a situar en el plano de una teoría educativa. En otro sentido el término remite a un proyecto institucional y su expresión en los planes de estudio, de esta manera las instituciones educativas cuentan con un currículum o con un plan de estudios por medio del cual ofrecen una formación, sea de un nivel escolar específico —primaria, secundaria, bachillerato o licenciatura— o sea de una formación particular —abogado, médico, contador, etcétera— (Díaz Barriga, A. *et al.* 1993: 39).

Asimismo, en estos trabajos se identificaron los principales temas que han sido objeto de los procesos de desarrollo curricular: la flexibilización curricular; la educación por competencias; la formación en la práctica; la formación centrada en el alumno desde una perspectiva constructivista; el aprendizaje basado en problemas; los temas considerados como propuestas "sello" de la década de los noventa, así como de las perspectivas que se asumen en la formación profesional. En particular, se analizaron las tensiones del ámbito curricular, derivadas de la implantación de una política de evaluación institucional vinculada al otorgamiento de recursos económicos de origen fiscal a las instituciones de educación superior, así como del establecimiento de un sistema de acreditación de programas al final de los años noventa.

Específicamente, el análisis de la producción curricular de la década del 2002 al 2012 se agrupó en cinco grandes campos de estudio:

a) **Conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículum.**

Para analizar la conceptualización curricular realizada en México en la primera década del siglo XXI, se ha recurrido a la noción de comunidades epistémicas —previamente trabajadas por Peter Haas en 1989—, la cual permite considerar que, en el campo de la producción del conocimiento, se van conformando grupos algunas veces a través de intercambios formales, ya sea en seminarios o en la incorporación a grupos de investigación. Estos seminarios o grupos, en su evolución, van construyendo o asumiendo un cuerpo categorial común, una perspectiva específica que les permite realizar desarrollos conceptuales en los que se puede identificar ciertos rasgos comunes, sobre todo en sus raíces epistémicas (Díaz Barriga, A. *et al.* 2013). Así, fue posible identificar las siguientes comunidades epistémicas:

- Comunidades relacionadas con la conceptualización de lo curricular en estricto sentido;

- Comunidades que analizan dinámicas curriculares institucionales, identificando en ellas relaciones de poder, conflictos e imposición cultural;
- Comunidades vinculadas con la reconstrucción de los proyectos de formación profesional que se aplicaron en México en el siglo XX, y
- Comunidades cuya tarea es generar principios y orientaciones para la tarea de modernizar y realizar reformas curriculares cuyo eje son los proyectos de calidad; también se les podría denominar comunidades de práctica (Díaz Barriga, A et al 2013).

b) Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior.

En México, el estudio de las políticas curriculares ha estado subsumido dentro de lo que se ha denominado *políticas o reformas educativas*. La identificación y precisión de las políticas curriculares ha ampliado el campo de estudio de lo curricular. El estudio de las políticas curriculares está asociado con la corriente crítica y posmoderna de Apple (2011: 7), quien considera que una de la funciones del "análisis crítico del currículum consiste en iluminar las formas en que las políticas y prácticas educativas se encuentran imbricadas con las relaciones de explotación y dominación —y con las luchas contra tales relaciones— en el seno de la sociedad". De acuerdo con Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (2008), en la comprensión del currículum intervienen varios discursos, entre los que destaca su entendimiento como texto político. Estos autores señalan que el análisis del currículum como texto político se inició en la década de los 70, en el marco de las teorías marxistas y neomarxistas, y con la influencia de la sociología de la educación británica (García y Hernández, 2013).

c) Los actores del currículum.

Tanto las acciones y prácticas de los docentes como las experiencias y vivencias de los estudiantes se constituyen como objeto de estudio de la investigación curricular cuando se centra la mirada en ellos por su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículum, a partir de sus propios referentes, perspectivas, creencias, valores, expectativas e identidades.

Así pues, en los primeros trabajos de Tyler (1971) y Taba (1971) se concibió el papel de los estudiantes y profesores de manera prescriptiva, teniendo como fundamento la teoría técnica del currículum y tomando a profesores y estudiantes como sujetos ideales. En la década de los ochenta, surgió el

interés por investigar aspectos de la vida cotidiana en escenarios escolares específicos y por incursionar en la dimensión subjetiva de los actores, considerando diversas temáticas y problemáticas. Asimismo aparecieron diversas conceptualizaciones, desde concebir el currículum como una mediación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica (Gimeno, 1989), o bien como una práctica cultural (o de construcción de significados) por todos los que participan en la educación (Tadeo da Silva, 1998). En la actualidad, se afirma de que hay que acercarse al conocimiento del currículum mediante un enfoque holístico para comprender su complejidad (Covarrubias y Cassarini, 2013).

d) Evaluación y currículum.

En el contexto de la generación de políticas de modernización para la educación de los años noventa —las políticas vinculadas a una visión económica de libre mercado—, se impulsó de manera decidida la generalización de acciones de evaluación para todo el sistema educativo; de modo que se establecieron estrategias de evaluación de instituciones, de programas y de actores (académicos y estudiantes). El nuevo esquema de evaluación, desde la perspectiva de sus promotores, tuvo como fundamento promover la calidad de la educación superior. Estas políticas educativas impactaron diferenciadamente a las instituciones, a los programas académicos y a los diversos actores —estudiantes y académicos (docentes e investigadores) y autoridades.

En la década de los ochenta, se hablaba de la evaluación curricular como un proceso complejo en sí mismo, ya que la definición de sus componentes primarios dependía de los intereses y enfoques sociales, académicos, políticos y aun epistemológicos. En los noventa, esta complejidad no fue menor, puesto que existía una diversidad de enfoques y posturas para realizar la evaluación curricular. Entonces se reconocía la complejidad y magnitud de los problemas que enfrentaban quienes la realizaban.

La evaluación ha tomado, desde la década de los noventa, una relevancia particular y significativa como elemento sustantivo de la eficiencia y eficacia escolar, lo cual propicia, entre otras cosas, el surgimiento de entidades de acreditación de planes y programas educativos no sólo como estrategias para incrementar la calidad de las organizaciones educativas, sino también como mecanismos a través de los cuales las organizaciones tengan acceso a fuentes de financiamiento diferentes a las tradicionales (Carlos y Moreno,2013).

e) **Innovaciones curriculares.**

En el Estado de Conocimiento sobre el campo del currículum, se encontró que la incorporación de determinados modelos curriculares innovadores procedía no sólo de la aparente necesidad de cambio en las instituciones educativas locales, sino también de tendencias internacionales en materia de reforma educativa. A su vez, esta incorporación era impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales del sector educativo y del ámbito económico-empresarial. Estas políticas dependían de propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, a la certificación y a la acreditación o evaluación ligada al financiamiento de la educación.

En los noventa, con la instrumentación de las reformas curriculares de largo alcance en todo el sistema educativo, el término *innovación* fue asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza. Desde la óptica de las administraciones educativas —pero también de muchos autores—, la pretendida innovación tenía el objetivo de atender las demandas que debía afrontar la educación mexicana ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento (Díaz Barriga, F., 2013).

En cuanto a la diversidad de modelos innovadores identificados en los noventa (currículum por competencias, flexibilidad curricular, currículum centrado en el aprendizaje del alumno, transversalidad curricular, entre otros), no encontramos visiones o concepciones unificadoras relacionadas con estas supuestas innovaciones curriculares. Aun cuando los estudios que analizaban a fondo el concepto mismo de innovación o daban cuenta de la realidad curricular en su traslado a las instituciones educativas, se encontró que la innovación misma se entendía de muchas maneras.

El eje de los procesos de diseño y desarrollo del currículum le dio importancia a los procesos de reforma curricular de la innovación; con ello intentó —al menos en teoría— un cambio de fondo de estructuras y prácticas educativas para acceder a un nuevo paradigma educativo, acorde a la sociedad del conocimiento. Con base en lo anterior, se decidió que el eje de análisis fuera la innovación curricular, sus supuestos y eventuales resultados. Los tópicos a trabajar se definieron así (Díaz Barriga,F. 2013):

- El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares.
- Flexibilidad curricular y formación profesional.

- Incorporación del enfoque por competencias.
- Enfoques curriculares centrados en el aprendizaje del estudiante para la formación integral y para la vida: las tutorías; los enfoques experienciales (ABP, aprendizaje por proyectos y casos, entre otros); la formación *in situ* o formación situada, y las experiencias de vinculación.
- Temas y ejes transversales en el currículum (formación en valores para la democracia y la ciudadanía, educación ambiental, entre otros).
- Educación a distancia y uso de nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Flexibilidad curricular e innovación en la educación superior

El mecanismo que orientaba las reformas curriculares en las universidades mexicanas en la década pasada se articula en torno a la flexibilidad curricular, al desarrollo de habilidades profesionales y a la lógica de dar respuesta a ámbitos de acción que permitan contender con los retos de la globalización. Esto da sentido a la reorientación de la formación profesional hacia el currículum flexible diseñado por competencias. Desde una perspectiva estrecha, se privilegian sólo los aprendizajes para desempeñarse en las nuevas organizaciones empresariales, pero, desde una perspectiva de formación profesional más amplia, se debería garantizar el contacto con la realidad social, con impacto en la sociedad.

Para poder comprender la flexibilidad curricular, es necesario remontarse a las políticas educativas que han dado pauta para impulsar e implementar las innovaciones curriculares. Dichas políticas se definen en diversos documentos, entre los que destacan la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, UNESCO (1998 a); el informe Attali de Francia (1998); el informe Dearing de Reino Unido (1998); el informe Bricall de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2000), y la Declaración de Bolonia (1999). Estos informes retoman parte importante de la educación en sus diferentes ámbitos y hacen referencia a criterios sobre la flexibilidad, que se manifiesta de distintas maneras en la educación superior.

Así pues, en estos textos, encontramos que se habla principalmente de la importancia del modelo de enseñanza superior, que debe estar centrado en el estudiante. Éste debe tener libertad para diseñar su trayecto escolar; es decir,

puede decidir cómo y dónde tomar sus cursos. El estudiante debe trazarse un itinerario académico que le permita tanto progresar hacia niveles superiores, como moverse entre programas equivalentes, de modo que cubra cualquier aspiración vocacional.

Por otra parte, en la Declaración de Bolonia, en vista de estas necesidades del ámbito educativo, se considera pertinente llevar a cabo un desarrollo curricular, hecho en colaboración interinstitucional, que incluya planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación, así como la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales (Conferencia de Ministros Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999).

Estas observaciones no tienen lugar únicamente en Europa; todas ellas se dirigen a instituciones a nivel mundial, pues encontramos también el Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que se dirige, de la misma manera, a las IES. Este plan recomienda un "replanteo de contenidos, métodos, y formas institucionales para posibilitar una mayor flexibilidad y capacidad de dar respuesta a los desafíos de la integración regional y subregional y a la demanda de educación superior que continuará creciendo" (UNESCO, 1998b: 8).

Entre los criterios básicos que deberán contemplarse en un plan de estudios flexible encontramos el "establecimiento de un sistema de créditos —como el modelo ECTS— como medio de promover la movilidad de estudiantes; esta movilidad se considera se realice tanto para estudiantes como para docentes ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente" (EEES Bolonia, 1999: 3). La movilidad es un tema importante, puesto que permite al alumno y a los docentes tener un intercambio no sólo de conocimientos y saberes, sino también de cultura. Asimismo, en México se plantea la importancia y la necesidad de establecer un sistema de créditos común denominado "Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos" (SATCA), cuyo objetivo principal es regular el reconocimiento académico y la movilidad, lo que permite la comunicación entre instituciones (ANUIES y SEP, 2007).

Aunado a esto, se propone también la incorporación de las tecnologías, ya que permiten este intercambio de producción, organización, difusión y control del saber, sin necesidad de desplazarse de un lugar a otro. Se invita a las IES a considerar la importancia de invertir en las tecnologías, ya que aun si puede ser una gran inversión, los beneficios se verán reflejados a corto plazo, permitiendo la flexibilidad tanto para alumnos como docentes.

Todos estas recomendaciones se orientan a dar respuesta a las necesidades sociales, a los cambios y a la adaptación de la universidad a la sociedad, como señala Bricall (1998:16): "la educación superior ha de proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanzas para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes, de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales". Los estudiantes que educamos hoy en día muestran características relativamente distintas a la del siglo anterior, debido tanto a la evolución tecnológica como a la social. La UNESCO (1998b: 11) señala que la "pertinencia de la educación superior alude a la capacidad de los sistemas educativos y de las instituciones para responder a las necesidades de su localidad, región o país, y a las exigencias del nuevo orden mundial, con diversas perspectivas, instrumentos y modalidades".

Para cubrir estas necesidades sociales, se debe también recurrir a los actores laborales, ya que la educación superior va encaminada al "desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas (Bricall, 1998: 8). Es así que las instituciones de educación superior se ven en la urgencia de desarrollar planes de estudio acordes a los cambios por los que va atravesando la sociedad, "como un presumible acercamiento a formas distintas de relación con el mundo del trabajo" (Martínez, 2006: 32).

Entre las definiciones de flexibilidad curricular, encontramos aquellas que ponen énfasis en la organización curricular: "la flexibilidad curricular, incluye las formas de organización de los currículums, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, etc., según sea la manera de clasificar y organizar los contenidos" (Nieto, 2002:10). Hay otras definiciones de flexibilidad curricular en que se entiende como un concepto relacional que permite superar la fragmentación en cuanto a concepciones, formas de organización, procedimientos de trabajo y articulaciones entre los diferentes campos, áreas de conocimiento y contenidos que configuran un currículum con un modelo de organización administrativa. Éstas implican, además, la articulación de nuevos campos y ámbitos de estudio que combinan y reconfiguran los contenidos formativos de diferentes maneras, tomando en cuenta diferentes contextos, prácticas y problemas. Estas definiciones consideran pasar de los currículos centrados en temas o contenidos puramente disciplinares a otros enfocados a problemas que articulan áreas y disciplinas, lo cual le da sentido a la organización del

currículum por áreas y componentes y a la estructura de la educación superior por ciclos (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012). Otras posturas aluden a la flexibilidad curricular como una estrategia para responder a las políticas educativas en las que el estudiante aparece como una preocupación central. Martínez (2006:13) define la flexibilidad como "una estructura curricular de organización técnica base y de construcción conceptual divergente, que tiene como finalidad posibilitar la acción de una serie de estrategias que de manera paulatina y conforme a la disciplina, la profesión, la normativa y los recursos institucionales, conduzcan a un aprendizaje centrado en el alumno", así como a posibilitar itinerarios curriculares que incrementen la capacidad de elección del estudiante para articular sus intereses personales con sus necesidades de formación y con su inserción laboral en el futuro (Crosa y Soubirón, 2008).

Finalmente, podemos afirmar que el traslado de la estrategia de flexibilidad al mundo de la educación superior conlleva propósitos adicionales. Mientras que la flexibilidad en el trabajo exige otros perfiles profesionales y nuevos contenidos, la flexibilidad en la educación, particularmente en el ámbito curricular, incorpora la necesidad de nuevos perfiles de egreso en que se destaque la versatilidad para enfrentar las demandas del mundo del trabajo.

Por lo anterior, las condiciones actuales del sector productivo y del mercado de trabajo requieren, en la formación de los profesionales, modelos de cualificación diferentes a los clásicos. Se trata de que dichas cualificaciones permitan que los profesionistas se adapten de forma más dinámica a las nuevas condiciones del mercado de trabajo. A partir de ello, emerge la necesidad de la polivalencia en la formación, lo que ha significado un desarrollo de competencias básicas que posibilite a los individuos soportar los cambios coyunturales, así como tener capacidad de adaptación al cambio permanente. Estos tres elementos (polivalencia, flexibilidad y cambio permanente) signan las políticas educativas y se han incorporado paulatinamente a las instituciones educativas, a los currículos, a la estructura de los ciclos y a los modelos de gestión de la administración (Martínez, Román y Toledo, 2009 y Pedroza, 2006).

En consecuencia, la modalidad de currículum flexible, que data de la década de los sesenta, acentúa el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de habilidades para el trabajo. Del mismo modo en que la flexibilidad en el trabajo tiene diversos enfoques, la flexibilidad curricular presenta una gama de posturas teóricas y de significados, por lo que no existe un modelo único de currículum flexible (Díaz Barriga, F y Lugo, 2003; Barrón e Yzunza, 2003 y Martínez, 2006).

La implantación de la flexibilidad curricular en las IES ha implicado una serie de análisis y ajustes en torno a los requerimientos actuales para la formación de profesionales. Esto ha puesto de manifiesto, entre otros aspectos, las particulares formas de organización de la educación superior en el país; la heterogeneidad impuesta por la diversidad disciplinaria; las marcas y señales que la caracterizan no sólo como campo científico, tecnológico y humanístico, sino también como ámbito de la formación profesional, y el complicado mundo del gobierno y de la estructura del poder. A todo lo anterior, hay que agregar la dificultad en la implantación de cualquier estrategia de flexibilidad referida a los procesos de toma de decisiones que están acompañados de escasas tradiciones democráticas. A esto se añade que las estructuras académico-administrativas se rigen más por la tradición y por las costumbres que por las necesidades de cambio, en una lógica de racionalidad institucional. La organización curricular flexible requiere un tipo distinto de gestión curricular e institucional que abarque desde las nuevas formas de producción del conocimiento, basadas en la multidisciplina y la interdisciplina, hasta la creación de carreras híbridas, así como un sistema de créditos con posibilidades de movilidad inter e intra curricular e institucional, lo cual significaría la aplicación de un sistema de equivalencias bien estructurado.

En conclusión, hay que hacer notar que la flexibilidad curricular no es un asunto exclusivamente técnico, ya que va acompañado de múltiples acciones e implicaciones a varios niveles de los establecimientos escolares, tanto en la gestión y administración de éstos, como con los procesos y prácticas escolares, culturales y políticas de los sujetos involucrados en la acción educativa.

Referencias

ANUIES y SEP (2007), *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*, disponible en http://www.anuies.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf; consultado en septiembre de 2013.

Apple, Michel (2011), "Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán", en *Revista Educación*, No. 356, disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356_10.html; consultado en septiembre de 2013.

Barrón, Concepción y José Gómez (2004), "Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior", en Ángeles Valle (coord.), *Sobre las profesiones y algunas de sus prácticas en México*, México, CESU-UNAM. (Pensamiento Universitario. Tercera Época).

Barrón, Concepción y Marisa Ysunza (2003), "Currículum y formación profesional", en Ángel Díaz Barriga, *et al, La investigación curricular en México*, pp. 125-164, México, COMIE-CESU-UNAM-SEP.

Barrón, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela (2013), "Flexibilidad y formación profesional" en "Capítulo 3. Innovaciones curriculares", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)*, pp. 143-153, México, COMIE-ANUIES.

Bolívar, Antonio (2008), *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*, Archidona, Aljibe.

Bricall, José (2000), *Conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE)*, Barcelona, Informe Universidad 2000.

Carbajal, Tania (2009), "Prácticas educativas en el contexto del principio de flexibilidad curricular en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Movilidad estudiantil y ambigüedad en los criterios de planeación académica", en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 14: práctica educativa en espacios escolares,* Veracruz, México, COMIE.

Carlos, Jesus y Tiburcio Moreno (2013), "Evaluación y currículum", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)*, pp. 263-302, México, COMIE-ANUIES.

Conferencia de Ministros (1999), *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999,* disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf; consultado en enero 2014.

Covarrubias, Patricia y Martha Casarini (2013), "Los actores del currículum en México" en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011),* pp. 197-262, México, COMIE-ANUIES.

Crosa, Lorena y Emy Soubirón (2008), "Indicadores de flexibilidad en carreras universitarias de grado", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 44/7, OEI, disponible en http://www.rieoei.org/deloslectores/1936Crosa.pdf; consultado en septiembre de 2013.

Díaz-Barriga, Angel, et al. (coord.) (2003), *La investigación curricular en México en la década de los noventa,* México, COMIE-SEP-CESU.

Díaz-Barriga, Frida (2013), "El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curiculares", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011),* pp. 118-127, México, COMIE-ANUIES.

Díaz-Barriga, Frida y Elisa Lugo (2003), "Desarrollo del currículum", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México en la década de los noventa,* pp. 63-124, México, COMIE-SEP-CESU.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999), *Declaración de Bolonia*, disponible en http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf; consultado en septiembre de 2013.

García, José María y Nancy Hernández (2013), "Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011),* pp. 55-108, México, COMIE-ANUIES.

Gimeno Sacristán, José (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Martínez, Lilia (2006), *Flexibilización curricular: El caso de la UABC*, México, Plaza y Valdés.

Martínez, Lilia, Rey David Román y David Toledo (2009), "El currículum frente al reto de su diseño y la formación en competencias", en *Congreso Internacional de Educación. Currículum*, Tlaxcal, México, UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.

Nieto, Luz María (2002), La *flexibilidad curricular en la educación superior. Algunas Perspectivas para su análisis y ejemplos en la educación agronómica,* disponible en http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf; consultado en septiembre de 2013.

Pedroza, René (2006), *Flexibilidad y competencias profesionales en universidades iberoamericanas,* Barcelona, Pomares.

Pinar, Williams, Wiliams Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (2008), *Understanding currículum*, Nueva York, Peter Lang.

Taba, Hilda (1971), *Elaboración del currículum*, Buenos Aires, Troquel.

Tadeo da Silva, Tomaz (1998), "Cultura y currículum como prácticas de significación", en R*evista de estudio del currículum*, No. 1, pp.159-176.

Teichler, Ulrich (red.) (1998), "Las exigencias del mundo del trabajo", en Debate temático preparado para la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción)*, París, UNESCO, ED-CONF/202/7.1.

Tyler, Ralph (1971), *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.
UNESCO (1998a), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París, UNESCO.
UNESCO (1998b), *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2012), *Comité institucional de curriculum*, disponible en tp://comunidad.udistrital.edu.co/cic/proyectos/plan-estrategico-de-desarrollo/flexibilidad-curricular/; consultado en agosto de 2013.
Upegui, María Eugenia (s.f), "La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. Grupo interdisciplinario de investigación en currículum", disponible en http://huitoto.udea.edu.co/vicedoce/noticias/comunicados/Entrega_2_La_flexibilidad_curricular_y_el_contexto_socieconomico.pdf; consultado en agosto de 2013.

La complejidad de la educación como objeto de estudio

Manuel Cacho[1]

Introducción

La educación es un fenómeno complejo, por lo que conviene abordar con detenimiento las coordenadas básicas de tal complejidad. Para ello, destacaremos un conjunto importante de controversias que tienen su origen en el postulado de que, al menos en un primer momento, por educación se puede entender tanto un objeto de estudio y de conocimiento como una clase peculiar de actividad humana, realizada a la luz de ciertas finalidades y propósitos.

La primera controversia se refiere a la condición de la educación como objeto de estudio, pues es posible discrepar acerca del grado de rigor científico con el que se describen, explican y comprenden los acontecimientos educativos. Sobre este aspecto, en los últimos años, se ha venido discutiendo si la teoría educativa debía limitarse a los cánones de racionalidad que el cierto concepto de ciencia impone o si la educación tendría que admitir diversas formas de conocimiento.

La polémica presenta distintas aristas. Para Carr y Kemmis (1988), la teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. Estos autores proponen que hay que oponerse firmemente a la idea de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales y, por lo tanto, a la tendencia de contemplar desde una visión técnica todas las cuestiones educativas.

[1] Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113, León, México.

Hirst, por su parte, plantea que la teoría de la educación no puede implicar una estructura conceptual única. En su opinión, no constituye una disciplina autónoma, sino que extrae los principios de justificación de la práctica educativa de una variedad de formas de conocimiento. Más allá de tal diversidad cognoscitiva, la teoría educativa no exige otra síntesis teórica. En los últimos años, Hirst ha matizado buena parte sus posiciones originales hasta el punto de haber señalado: "a la teoría de la educación la veo todavía preocupada por la determinación racional de los principios de la justificación de la práctica educativa. Pero la adecuada formulación y defensa de tales principios, no la veo ya limitada en su apelación a las disciplinas, sino a un complejo proceso pragmático que emplea su propio y apropiado discurso práctico" (1983:26). Tal discurso práctico se sitúa en la línea argumental de la teoría crítica, especialmente cercana a los planteamientos de Habermas, para quien las cuestiones prácticas pueden ser decididas racionalmente: "la finalidad del discurso práctico —dice McCarthy, uno de los más fidedignos intérpretes del pensamiento de Habermas— es llegar a un acuerdo racionalmente motivado sobre las pretensiones problemáticas de la rectitud, a un acuerdo que no sea producto de coacciones externas o internas ejercidas sobre la discusión, sino solamente del peso de la evidencia y de la argumentación" (1987: 361).

Dentro de otra línea de pensamiento, Stenhouse señala que la investigación es educativa solamente en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización, o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica, o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones, o por todas éstas. "Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador, y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes, y no los docentes ante los investigadores" (1987: 42).

El planteamiento de este autor ha sido recogido por distintos frentes de análisis. De un lado, por cuantos defienden la tesis de la autonomía profesional de los educadores —como argumento contra la injustificada pretensión de control central del currículum, problema que constituye una de las tareas más cercanas a la competencia de aquéllos— y, de otro, por quienes, al acentuar el carácter práctico de la educación, consideran que la investigación sólo es educativa en la medida en que se refiera a y resuelva los problemas prácticos. Esta última idea

está apoyada, sobre todo, en el influyente libro de Gauthier Practical Reasoning (1963). Para este autor, un problema práctico es una cuestión relativa a una toma de decisión, a algo que se resuelve decidiendo y actuando, y no meramente con la producción de nuevos conocimientos.

Ahora bien, es precisamente este punto lo que puede volver engañosas las ideas anteriores, puesto que se sugiere que la única fuente de teoría son los llamados problemas prácticos y que, en consecuencia, esta cuestión jamás podría resolverse apelando al saber teórico. Aquí es importante alejarse de una reducción "pragmática" de la teoría. Además, es un rasgo de toda profesión que la actividad ejercida se apoye en un referente teórico y de investigación; es decir, no hay verdadera profesionalidad ahí donde se carece de una base teórico-técnica de conocimiento. Por otra parte, la afirmación de que la educación es un problema práctico justamente supone la exigencia de una toma de decisiones previamente deliberadas, o sea, apoyadas en un proceso reflexivo que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde se opera, sino que busca recuperar el estudio profundo de la teoría. Es evidente, por tanto, que la teoría tiene un claro lugar en la práctica. Sólo así, la actividad educativa logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica.

Si tenemos en cuenta estas consideraciones, no resulta extraño que esta polémica haya derivado en discusiones interminables —y en algunos casos estériles—, pues mientras se siga negando que la realidad puede leerse de varias maneras, las distintas alternativas del conocimiento de la educación seguirán siendo mutuamente excluyentes. Y es que el objeto de la teoría es tarea de ambas partes de la razón, que, siempre en su condición unitaria, puede usarse de distinta manera y atendiendo a varios fines: como razón teórica y como razón práctica. Así, podemos encontrar que un apoyo mutuo entre la verdad, el interés y la utilidad es posible, recuperando a Bernstein, que ofrece al ámbito del pensamiento sociopolítico sus indagaciones simultáneamente empíricas, interpretativas y críticas (1985). Desde este punto de vista, es posible idear formas de cultivar en los profesionales de la educación modalidades prácticas de reflexión, aunque también podemos tomar en cuenta la idea de Erdas de que "si bien es cierto que se puede explicar la discordancia entre teoría y práctica imputándosela al escaso relieve que en toda teorización se confiere a los problemas concretos de los docentes, esta explicación, por sí misma, no puede autorizar y plantear como única base de partida los problemas de la realidad (tal y como la vive el docente) ni a convertir al docente en un investigador" (1987: 169). La experiencia práctica

no es la única fuente de problemas, pues el educador también reflexiona sobre la experiencia de los demás con quienes entra en contacto diario y con sus ideas.

Quienes defienden que el pensamiento educativo se hará verdaderamente científico en la medida en que las teorías que produzca conformen un sistema hipotético-deductivo de proposiciones capaces de describir, explicar y controlar regularidades entre acontecimientos, suelen concluir que la racionalidad de la práctica educativa depende de procedimientos y principios previamente justificados por el conocimiento del ámbito donde se opera. Ello es así en la medida en que sabemos que cualquier actividad humana, una vez que se alcanza un grado suficiente de destreza en ella, tiende a generar conceptos y términos propios.

Este hecho justifica que a ella sólo se dediquen quienes hayan sido convenientemente instruidos para su desempeño. Por eso dice Belth que:

> cuanto mayor es el papel que desempeña la teoría en un área determinada, tanto más compleja es ésta y más puede uno aprender acerca de ella. A medida que la teoría tiende a disminuir en importancia, el área se vuelve menos complicada y menos se necesita saber para ser competente en tal campo. La teoría no es indispensable cuando la cosa puede ser totalmente comprendida con sólo mirarla, no hace falta ninguna explicación que apele a lo que no puede ser visto. Si la educación y, especialmente, la enseñanza han de ser más que un oficio, el papel que desempeña la teoría tendrá que determinarse y estudiarse con toda intensidad. De no ocurrir así, nos veremos comprometidos en la creencia de que sólo se necesita mirar la enseñanza para conocerla en su totalidad. Lo cual, evidentemente, no es verdad (1971:20-21).

Este autor tiene razón. El problema estriba en saber cómo situar la teoría en un ámbito tan movedizo como la educación. Es aquí donde encontramos una de las ambigüedades teóricas más importantes de la investigación educativa, pues, como recuerda Vázquez (1987), en educación se debe contar con explicaciones de la acción; explicación que, sin embargo, no basta por sí sola si además buscamos la justificación de lo ya racionalmente explicado por la teoría. De acuerdo con ello, se puede sostener la tesis de que una adecuada incorporación a la práctica educativa de los resultados de la investigación y de la teorización pedagógica exige asumir plena y realistamente la complejidad teórica y práctica de la educación misma.

Desde el punto de vista teórico, la complejidad de la educación requiere que se piense como un difícil campo de estudio en que las expectativas habituales de la ciencia —predecir y controlar regularidades entre acontecimientos— se ven

limitadas porque la educación no es un objeto de estudio absolutamente independiente del entendimiento humano. Como veremos, desde una perspectiva práctica, la complejidad de la educación implicará redescubrirla como una actividad práctica cuyas dos dimensiones principales —la tecnológica y la ética— deben ser integradas por el educador a través de dos elementos principales que están estrechamente relacionados entre sí: la reflexión y la responsabilidad.

La conexión entre estos aspectos ha sido acertadamente expresada por Ladrière en los términos siguientes:

> No hay posibilidad de acción responsable más que allí donde se puede influir efectivamente en la situación y medir verdaderamente las consecuencias, apreciar los resultados que pueden alcanzarse razonablemente actuando de tal o cual manera. En una palabra, la acción responsable es a la vez una acción eficaz y lúcida. No hay, por tanto, lugar para un comportamiento en las ocasiones en que el curso de las cosas se impone de forma absoluta, no dejando abierta ninguna zona de indeterminación en que podrá llegar a insertarse la acción humana. Y no hay tampoco verdadera actividad ética allí donde la acción, siendo posible, apenas tiene certeza alguna de lo que va a provocar, y consiste, por tanto, mucho más en desencadenar procesos que se le escapan que en dirigir esos procesos según sus propias intenciones (1977: 136).

Un medio para lograr la integración de estos elementos en el despliegue de la acción educativa es el conocimiento práctico. Si diferenciamos entre saber pedagógico y saber educativo, el conocimiento práctico del educador supondrá un tipo peculiar de pensamiento y reflexión que permita una mediación adecuada entre la teoría (productos de la investigación y teorización pedagógica) y las exigencias prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan. Permitir la mediación entre teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento implicará, por consiguiente, rehabilitar la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo. Estas ideas poseen fuertes implicaciones para una adecuada explicación del carácter educativo de la investigación pedagógica.

En distintas ocasiones se ha señalado la necesidad de no pasar directamente a la investigación aplicada sin haberlo hecho antes por la investigación pura. Ir en contra de esta tesis supondría caer en el riesgo innecesario de paralizar la acción justamente en un área cuya adecuada explicación pasa por el redescubrimiento crítico de su condición de actividad práctica. En este sentido, el cómo —pregunta que es esencialmente normativa— reclama la previa respuesta del qué —cuya

índole es básicamente teórica—; de modo que el avance en la normatividad de la acción pedagógica fundamentalmente depende de su esclarecimiento teórico previo.

Tomando en cuenta los planteamientos de Carr (1980), la explicación de la naturaleza de la investigación educativa no es independiente del estudio de las relaciones entre la teoría y la práctica, situación para la cual es preferible admitir simultaneidad y alternancia. A diferencia de los problemas teóricos, los problemas prácticos se resuelven tomando una decisión y eligiendo entre cursos alternativos de acción, lo cual hace necesario que el educador revele en sus acciones su propio saber práctico, que es el que las dirige en lo concreto.

Teniendo presente este planteamiento –según el cual el análisis de la naturaleza de la investigación educativa no puede ser independiente del carácter propio del objeto al que se dirige y dentro del cual también se realiza dicha práctica– es legítimo preguntarse hasta qué punto la naturaleza de la investigación se define mejor acentuando los valores de la dimensión educativa que contiene, limitándonos a la descripción de los principios y procedimientos habitualmente empleados por quienes se dedican a ella.

De acuerdo con estas ideas podemos plantear las siguientes tesis:

- Debido a la naturaleza práctica de la actividad educativa, su dirección y resolución no pueden provenir simplemente por la resolución teórica de sus problemas, tal y como se presentan y resuelven en las disciplinas que estudian la educación. La resolución de los problemas educativos desde la teoría implica el desarrollo de la teoría en la educación: la implicación de los educadores en labores de reflexión teórica y la formación de esquemas prácticos de intervención pedagógica.
- Cuando hablamos de la teoría de la educación, debe subrayarse siempre el componente educativo de este modo de teorización. Su rango educativo provendrá, así, cuando sea capaz de sugerir formas adecuadas de comprensión de la acción educativa en los educadores. Como tal, la teoría educativa ha de hacer valer su naturaleza de teoría-práctica, ya que, sin dejar de estar sujeta a las exigencias propias del rigor científico, ha de conservar y respetar en todo momento el contexto práctico en que surgen los problemas educativos.

Si tenemos en cuenta estas dos tesis, es obvio que el conocimiento teórico de la educación es intrínsecamente complejo. De una parte, ha de ser un conocimiento referido a principios generales y libres de contexto; por otro lado, ha de referirse a acciones previas y simultáneamente teorizadas por los educadores, es decir, debemos contar con explicaciones de la acción, pero la mera explicación no basta si no buscamos la justificación de lo ya racionalmente explicado.

En esto consiste la complejidad teórica de la educación, cuya resolución remite a la racionalidad del discurso y del conocimiento práctico. Pero para dar respuesta a los interrogantes que tal complejidad entraña es importante aproximarnos al estudio de la investigación educativa, con el fin de fijar el carácter principalmente educativo que debe darse en toda práctica de investigación educativa.

Para poder abordar este punto adecuadamente, se requiere responder a favor de alguna de las alternativas que inicialmente se nos presentan al tratar de caracterizar la investigación en el campo educativo. La primera consiste en limitarnos a la descripción de los métodos, procedimientos y principios habitualmente empleados por los investigadores de la comunidad educativa. La segunda es la alternativa de subrayar la finalidad y los criterios según los cuales podemos discernir cuándo una práctica de investigación es realmente educativa a diferencia de otras prácticas de investigación que, aun siendo realizadas dentro de nuestro campo, no son capaces de adecuarse a tales criterios.

Por otro lado, uno también podría ceñirse al objeto y contenido investigado, y a partir de ahí pasar a describir la validez y fiabilidad de la metodología usada en la investigación, que debería ajustarse a los criterios generales de validación de la investigación científica. Ahora bien, reducirse al objeto investigado choca con la cuestión de que un mismo objeto de estudio –por ejemplo, el lenguaje puede ser abordado por distintas disciplinas la psicología, la sociología, la lingüística, la filosofía—, cada una de las cuales emplea su propia metodología y conceptos; y aunque siendo tales metodologías correctamente empleadas por los respectivos investigadores de cada uno de estos campos de conocimiento, sin embargo, cabe tomar en cuenta para una adecuada aplicación de sus conclusiones al ámbito educativo, una cierta corroboración por el conocimiento pedagógico mismo. Como puede verse, el asunto a objetar está en que, en el fondo, no se está hablando de la investigación educativa (de una investigación realizada desde y a partir del saber específicamente educativo), sino de la investigación acerca de asuntos que, junto con otras áreas de interés científico, también interesan a la educación.

En consecuencia, una cosa es la justificación de la categoría científica de una práctica de investigación realizada en educación —o a propósito de objetos que

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA

también interesan a nuestro campo— y otra, la caracterización de la investigación pedagógica como distintivamente educativa. Ciertamente, con esto último no se renuncia a lo primero; simplemente se plantea la necesidad de caracterizar la investigación educativa como práctica científica específica de y apropiada a un ámbito movedizo, incierto y práctico como la educación. Recapitulando, método, contenido y finalidad constituyen tres vías de análisis susceptibles de explicar el carácter propio y específico de la investigación educativa. De las tres, sin embargo, interesa centrarse en la última.

Para toda tentativa encaminada a la caracterización de la investigación educativa en general, que reconozca la condición de problema práctico de la educación, tendría que tomar en cuenta los propósitos y finalidades específicas del campo en el que se investiga.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos señalar, como rasgos definitorios básicos de la investigación educativa, su fuerza interpretativa y su calidad explicativa y resolutoria. El rasgo interpretativo ha de entenderse en el sentido de que, en cualquier caso, sus productos deben referirse a los esquemas de pensamiento teórico-prácticos que poseen muy a menudo implícitamente los educadores, pues ésta es la vía más adecuada para que se revierta positivamente sobre la práctica misma. Ello significa que los productos de la investigación deberían tender a propiciar amplios esquemas de pensamiento pedagógico, capaces de incorporar en ellos los esquemas implícitos de los educadores. Como es obvio, la investigación educativa no puede renunciar a su fuerza explicativa y realmente resolutoria del fenómeno educativo; por eso, tendrá que ser capaz de desarrollar teorías educativas en las que los educadores puedan contrastar sus propias concepciones.

Ahora es importante referirnos a su condición educativa, con ello queremos señalar dos ideas básicas: en primer lugar, que se trate de una práctica de investigación apoyada o fundamentada en el saber o el conocimiento pedagógico. Ha de ser, por tanto, un tipo de investigación que tienda a normativizar la acción educativa según propuestas pedagógicas y que sea capaz de proporcionar justificaciones y argumentos pedagógicos. En segundo término, que se trate de una investigación cuyos resultados incidan directamente en el pensamiento y en los razonamientos prácticos de los educadores, ya que son ellos, en última instancia, quienes deciden en cada momento actuar. Este último punto de vista es sumamente importante, tanto para lograr un mayor índice de protagonismo reflexivo en los educadores como para mejorar la propia racionalidad de la práctica educativa.

Conclusión

De acuerdo con todo lo dicho, cabe poner a discusión los siguientes puntos, de cuya reflexión tal vez puedan extraerse otras tantas conclusiones filosóficas encaminadas a la siempre difícil labor de caracterizar mejor la índole educativa de la investigación pedagógica.

La mera resolución de los problemas educativos —tal y como se presentan en las diferentes disciplinas académicas dedicadas al estudio científico de la educación— no basta para la resolución de los problemas educativos, tal y como éstos se manifiestan en un quehacer que, por naturaleza, es de índole práctico. Subrayar la naturaleza práctica de la educación conlleva afirmar su carácter intencional y deliberativo, así como su carácter moral sustantivo.

Toda investigación educativa busca tener éxito. Ello supone que sus productos sean aplicables a la práctica de la educación, mejorándola en algún sentido. Ahora bien, tal éxito depende de su capacidad para incidir en la mentalidad de los educadores, ayudándoles a mejorar su capacidad de reflexión y razonamiento práctico, que es el que guiará sus acciones. En este sentido, una característica esencial de la investigación educativa es que la manera de conducirse incide en el proceso de formación de quienes la llevan a cabo. Es educativa, no sólo porque analice, estudie o explore conexiones o interacciones entre sucesos, acontecimientos o fenómenos denominados como tales, sino también porque literalmente educa a quienes la realizan y a quienes se ven afectados por sus resultados.

Por todo ello, es la práctica misma —y sobre todo la reflexiva— la que determinará el valor de las teorías educativas, y no éstas las que determinen el valor de la práctica educativa. Así, el carácter educativo de la teoría en nuestro campo, como el de la investigación, dependerá de la medida en que pueda corregirse a la luz de sus consecuencias prácticas. Como decía Dewey:

> no hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio buen (o mal) juicio del individuo. No hay ninguna idea, principio o etiqueta que diga automáticamente: 'usadme en esta situación', igual que los pasteles mágicos de Alicia en el país de las maravillas levaban la inscripción 'comedme'. El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores (1989: 115).

Ahora bien, una adecuada comprensión de este último punto precisa aclarar una idea esencial para evitar posibles confusiones. Es claro que con lo que acabamos estamos valorando positivamente la funcionalidad y operatividad reflexiva y normativa del conocimiento práctico. Pero en modo alguno implica un descrédito hacia los saberes pedagógicos teóricos construidos académicamente. El conocimiento práctico tiene la ventaja de operar como un filtro capaz de facilitar el impacto y el acceso de los principios teóricos de acción a la práctica; pero, en cualquier caso, el encauzamiento racional de la práctica educativa exige tanto la elaboración y justificación teórica de tales principios como del uso de los referentes conceptuales en que los conceptos teóricos se constituyen.

Así, una cosa es afirmar que el conocimiento práctico tiene un claro lugar dentro del saber profesional del educador, y otra cosa distinta decir que dicho saber profesional es entera y exclusivamente un saber práctico. La virtualidad directiva y normativa del conocimiento práctico exige, pues, la delimitación de los ámbitos en los cuales la teoría es preeminente sobre la práctica, y ésta sobre aquélla.

En relación con la dimensión interpretativa de la teorización pedagógica, no podemos dejar de lado las reflexiones con respecto a la acción humana: "la acción humana —señala Bernstein— no puede identificarse, describirse o entenderse apropiadamente si no se toman en cuenta las descripciones intencionadas, los significados que tienen tales acciones para los agentes involucrados, las forma en que tales agentes interpretan sus propias acciones y las de los demás. Estas descripciones intencionadas, significados e interpretaciones, no son simplemente estados subjetivos de la mente que puedan correlacionarse con el comportamiento externo; son parte constitutiva de las actividades y prácticas de nuestras vidas sociales y políticas" (1985: 229-230).

La influencia de este enfoque interpretativo del estudio de la acción humana ha sido importante para la educación. En términos generales, una de sus aportaciones fundamentales ha consistido, paralelamente al énfasis que se ha puesto en el reconocimiento de la condición de agente del educador, en haber contribuido a una ampliación de sentido de las nociones de observación, descripción y explicación, las cuales dentro de esta corriente de pensamiento, tienen una amplia significación.

Referencias

Belth, Marc (1971), *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, El Ateneo.

Bernstein, Richard J. (1985), *The restructuring of social and political theory*, Londres, Methuen.

Carr, Wilfred (1980), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

Dewey, John (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.

Erdas, Epifanio (1987), "Enseñanza, investigación y formación del profesorado", en *Revista de Educación*, nº284, septiembre-diciembre, p.169.

Gauthier, David (1963), *Practical reasoning*, Londres, Oxford University.

Hirst, Paul (1983), *Educational Theory and its Foundations Disciplines*, Londres, RKP.

Ladrière, Jean (1977), *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sigueme.

McCarthy, Thomas (1987), *La teoría crítica de J. Habermas*, Madrid, Tecnos.

Stenhouse, Lawrence (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

Vázquez, Gonzalo (1987), "El modelo de la investigación-acción en el currículum", en Jaime Sarramona, (ed.), *Curriculum y educación*, Barcelona, CEAC.

SEGUNDA PARTE
Tradiciones académico-disciplinarias en educación

Introducción

Ileana Rojas[1]

Esta parte del libro ofrece un espacio de reflexión sobre la categoría analítica de *tradiciones académico-disciplinarias*, argumentando su importancia a partir de dos referentes específicos: *a)* La demarcación de espacios académicos e institucionales como parte de las condiciones posibilitadoras de la producción del conocimiento en el campo educativo; y, *b)* La impronta de dichas tradiciones en la orientación formativa en planes de estudio así como la producción de obras especializadas de consulta básica, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En este contexto se definió este eje temático, en el que se reúne el material que, a manera de insumo, se analiza en este capítulo. Previamente a su presentación, nos interesa abordar de manera abreviada diversas cuestiones a propósito de la categoría de referencia, las cuales se agrupan considerando los conceptos y sus vinculaciones para la caracterización de una visión panorámica. Así, la presente introducción ofrece algunas reflexiones de carácter epistémico a propósito de la producción del conocimiento educativo, buscando su articulación con ciertos referentes de orden contextual y sociohistórico.

[1] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Elementos para una construcción categorial

En este primer rubro destacamos cinco elementos sustentados en la selección cuidadosa de los aportes teóricos de diversos autores, a fin de recuperar algunas puntualizaciones de orden conceptual. El criterio de inclusión se basa en la pertinencia de las definiciones indicadas a continuación, dada su proximidad en el tratamiento temático sobre los conceptos de *campo de conocimiento*, *disciplina* e *institución*.

- **Esquema ordenador.** Para efectos del presente documento, y considerando la utilidad de un soporte estructurante muy cercano al concepto de paradigma de Khun (1985), la observación de este elemento da cuenta de un dispositivo configurado a partir de que una comunidad de expertos delimita, incluye, organiza y articula problemas a modo de objetos de conocimiento y estilos de aproximación. Un esquema ordenador es el resultado de acciones tales como proponer preguntas, formular hipótesis y aplicar procedimientos para obtener resultados específicos (argumentaciones explicativas, desarrollos teóricos, soluciones prácticas, etcétera).
- **Disciplina.** De acuerdo con Clark (1991), esta denominación alude al conocimiento avanzado moderno que reúne diversas características distintivas y cuyos efectos influyen en la conformación de las organizaciones académicas. En este sentido puede afirmarse que el conocimiento tiene un carácter especializado, históricamente compuesto de especialidades que se multiplican continuamente. Por otra parte, la disciplina, vista como motor del trabajo académico y de la construcción del binomio identidad-pertenencia, observa constantemente una autonomía creciente. Esta condición propicia un continuo distanciamiento de las especialidades entre sí, y respecto del conocimiento general.
- **Institución e institucionalización.** Vista como unidad de análisis, la institución es una entidad situada en el espacio ya sea geográfico o virtual (territorio según Becher, 2001; establecimiento según Clark, 1991) que involucra personas, interacciones, grupos y organizaciones. Así, la institución representa una dimensión más compleja e integral para el estudio de las relaciones sociales (Ardoino, 1974). Adicionalmente, la referencia a la institucionalización resalta ciertos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de las personas en pautas organizacionales definidas, y a partir de los problemas y/o asuntos básicos (Einsenstadt, 1975). Por último, cabe destacar el vínculo institución-disciplina, en donde esta última tiene un predominio definitorio en tanto núcleo a partir del cual se da la agrupación de académicos, especialistas e investigadores, con un doble propósito: desarrollar e impartir el conocimiento específico de dicho ámbito, tendente a la formación de profesionales y especialistas (Clark, 1991).
- **Interacciones académicas.** Con base en el trabajo de Becher (2001), los participantes de una agrupación disciplinaria realizan tareas intelectuales para el avance del conocimiento, a la vez que contribuyen a la definición de formas de organización de la vida profesional. Todo esto enmarcado en tiempos, espacios y sistemas de reglas específicos que dan lugar a ciertas dinámicas tipificadas como interacciones académicas. En la definición y la implantación de estas redes de relaciones sociales prevalecen criterios institucionales y académicos, cuyo sustrato se desprende necesariamente de la naturaleza de los contenidos disciplinarios.
- **Campo académico-disciplinario.** A partir del desarrollo de Bourdieu (1983, 1990), con esta categorización nos referimos a un campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso circunscrito en torno a un objeto de estudio. Aquí, el saber académico (capital cultural) de la disciplina constituye uno de los principales referentes, tanto para fijar los límites como para su articulación con otros campos académico-disciplinarios. Bajo esta lógica, las relaciones de fuerza y poder al interior de un campo de conocimiento quedan estrechamente vinculadas con el nivel de desarrollo epistémico y científico de la disciplina. Es así como dicho campo puede trascender del ámbito de lo científico, pues compromete acciones políticas, sociales, económicas y culturales que rebasan los intereses personales, aglutinando a los intelectuales en torno a las necesidades y problemas de su tiempo.

Como ya mencionamos al inicio de este apartado, las puntualizaciones indicadas reúnen argumentaciones específicas de autores diversos ubicados en enfoques diferenciados, pero cuyas intuiciones teóricas sobre los elementos en cuestión comparten rasgos afines, como por ejemplo la demarcación de espacios, el tejido social en las redes de relaciones entre participantes, y en particular, el interés por determinados objetos de estudio y los respectivos procedimientos de aproximación para la producción del conocimiento.

Panorama de las tradiciones académico-disciplinarias

El énfasis en las precisiones conceptuales anteriores se justifica dada su utilización a manera de soporte para la categoría de referencia, esto último con fines meramente esquemáticos y sin pretender establecer un orden riguroso de aparición. Así, destacamos entonces las siguientes coordenadas:

- El espacio geográfico y/o virtual como punto de asentamiento del quehacer académico y de investigación (institución);
- Los contenidos disciplinarios que convocan a estudiosos, expertos e investigadores (disciplina);
- Los problemas, preguntas y procedimientos planteados a partir del abordaje de los contenidos disciplinarios para construir objetos de estudio tendentes a producir nuevos conocimientos (esquema ordenador);
- Las dinámicas o juegos de fuerzas como resultado de la interacción entre los participantes de una especialidad disciplinaria (campo académico-disciplinario);
- Los procesos que organizan, estructuran y ponen en marcha el trabajo correspondiente (interacciones académicas, institucionalización).

Ahora bien, a partir de estos referentes considerados como los hilos que entretejen la complejidad de la producción y la transmisión de conocimientos de un campo disciplinario en el tiempo-espacio, abordamos la categoría de *tradición académico-disciplinaria*, situándola a modo de un marco de desarrollo. Para delimitarla utilizamos la acepción propuesta por Brunner (1985: 32), quien la define como "...una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas." De esta definición destacamos en principio lo concerniente a la tradición en términos de "...una transmisión [...] hecha de generación en generación..." (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2015), esto es, la vehiculización de un corpus disciplinario de conocimientos y procedimientos entre los integrantes de un campo de conocimiento, y en específico del campo de conocimiento educativo, mediante un movimiento constante de conservación de lo ya existente y de incorporación de elementos novedosos como parte del establecimiento de dinámicas y redes.

Con base en lo anterior, argumentamos la posibilidad de situar lo concerniente a la teorización y el desarrollo epistémico-conceptual de este ámbito al abrigo de determinadas tradiciones académico-disciplinarias. En este sentido, las citadas tradiciones se han configurado en el contexto sociohistórico regional de la producción del conocimiento sobre educación en la Europa Moderna, propiamente en Alemania, Francia, Gran Bretaña, sin omitir por supuesto a los Estados Unidos de Norteamérica así como algunos países iberoamericanos como España, Argentina, Brasil y México. En este encuadre panorámico entran en juego las distinciones de *antiguo*, *moderno* y *posmoderno* para completar la visión de temporalidades superpuestas y sin limitaciones de vigencia ni predominio de territorialidad, no obstante las diferencias en los niveles de desarrollo socioeconómico y cultural alcanzado por cada uno de los países en cuestión.

Por otra parte, mediante los aportes de expertos como Benner (1998) y Schriewer (1991) es posible fijar una marca de tiempo que data del surgimiento de la pedagogía moderna en Europa, con la obra de Comenio y desde los inicios de la Ilustración (finales del siglo XVII) hasta la actualidad.[2] De hecho, esta trayectoria-configuración adquiere consistencia a través del abordaje de temas y problemas en las obras de autores como Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher, Dilthey, Dewey, Durkheim, Binet, Debesse y Mialaret (Rojas, 2006).

Asimismo, conviene enfatizar que ya desde el siglo XIX, la producción del conocimiento y su correspondiente difusión mediante la edición de textos quedó asentada principalmente en el ámbito universitario, como un principio rector establecido por Wilhelm von Humboldt en su proyecto de universidad para la República Federal Alemana de principios del siglo XIX, al fijar el vínculo entre investigación, docencia y estudio (Clark, 1997).

[2] "Pedagogía" es un término acuñado en la cultura occidental para referirse a un oficio, ("pedagogo", "ayo", quehacer de esclavos), cuyo significado es el de "guía del niño" y su origen puede rastrearse históricamente en la Grecia Antigua (siglos VIII-VII a. C.) En este mismo contexto histórico surgió el término "didáscalo" (antecedente de "didáctica"), el cual se aplicó al maestro, en tanto que "didaskáleia" o "palestra" se utilizó para nombrar al sitio donde se realizaba la enseñanza colectiva. De manera formal, la introducción del concepto de "didáctica" como el inicio de la reflexión pedagógica se da con la *Didáctica Magna* de Comenio (1657), quien fue portavoz de la necesidad de contar con una formación sistemática para ejercer la enseñanza. De hecho, este momento histórico que precede a la instauración del proyecto de modernidad en el siglo XVIII, representa el punto de inicio de la pedagogía como disciplina aunque con la investidura de didáctica (*Apud* Abbagnano y Visalberghi, 1969; Santoni, 1996).

Ya situados en el entretejido de los contextos sociohistóricos y las demarcaciones institucionales, ubicamos la transición de las denominaciones académicas al campo de conocimiento disciplinario pasando de *pedagogía* a *educación*, *ciencia de la educación* y *ciencias de la educación*, hasta encontrarnos con la presencia creciente de la *investigación educativa*. Es precisamente en aspectos como la denominación institucional, la definición de perfiles profesionales y la selección de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados donde mejor se aprecia la presencia de las tradiciones académico-disciplinarias alemana, francesa y anglosajona, impulsando incluso el tránsito de la formación pedagógica a la formación universitaria en educación.[3] Por cuanto a su distinción y con base en los planteamientos de Schriewer (1991) y Avanzini (1987), entre otros autores, ofrecemos la siguiente puntualización.

- Tradición alemana: este posicionamiento alude al enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades. En esta perspectiva, la llamada "pedagogía idealista" representa el conocimiento científico sobre la educación circunscrita a un espacio específico: la escuela. Esta tradición, cuyos antecedentes datan del siglo XVII con la obra *Didáctica Magna* de Comenio, tiene en Dilthey y Herbart a sus representantes más destacados. En los argumentos de ambos autores se reconoce la influencia de la tradición kantiana sobre el conocimiento científico (el "a priori" universal del conocimiento y la integración entre experiencia y razón, entre sujeto y objeto) y sobre la filosofía de la educación. Herbart señaló incluso el enlace con la psicología al indicar que: "El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. [...] La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación;

[3] De acuerdo con Rojas (2005, 2009), la diferenciación entre ambas categorizaciones puede establecerse en los siguientes términos. Por una parte, la formación pedagógica estrechamente vinculada a la didáctica, es vista en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. Por otra parte, la formación universitaria en educación está soportada en los conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos, económicos, políticos, entre otros) y con enfoques teórico-metodológicos diversos. El contexto para situar lo educativo puede ser un encuadre amplio y general en el cual se desarrollen sistemas de reglas, o bien específico para analizar lo cotidiano, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio.

ésta, el camino, los medios y los obstáculos" (Herbart, 1985: 27). Bajo esta lógica, la pedagogía es la ciencia que, por excelencia, ha de dominar todo educador; y un rasgo clave de la argumentación de esta tradición se evidencia al sustentarse la necesidad de una unidad disciplinaria, presidida por la filosofía como fuente reflexiva y normativa para, posteriormente, derivarse la problematización sobre el vínculo teoría-práctica.

- Tradición anglosajona: esta perspectiva sitúa como ciencia a la teoría educativa, estrechamente ligada a la sociología funcionalista y la psicología experimental. Bajo una perspectiva evolucionista, empirista y pragmática (Locke, Hume, Bacon y Mill), la pedagogía es la ciencia de la educación conformada a partir de la aplicación sistemática del método analítico-experimental tomado de las ciencias naturales. Esta tradición se ubica en los inicios del siglo XX en la obras de Dewey, y a partir de entonces el término "educación" comprendió tanto la práctica como la disciplina que la estudia, colocando en el centro el problema instrumental.[4] El planteamiento de Dewey fue explícito en este sentido: "¿Hay una ciencia de la educación? [...] ¿Son los procedimientos y objetivos de la educación de tal naturaleza que sea posible reducirlos a algo que pueda llamarse propiamente una ciencia? [...] Cuando suscitamos la cuestión de este modo, somos llevados a poner el acento sobre los métodos de tratar las materias-asuntos más que a buscar los rasgos objetivos uniformes en estas materias" (Dewey, 1985: 98).
  Paradójicamente, a pesar de postularse por un monismo científico-metodológico, de conocimiento objetivo, general, neutral, comprobable y predecible, la tradición anglosajona marcó el comienzo de la desintegración del objeto y el método del conocimiento pedagógico. Lo anterior debido a la preeminencia

[4] Según Schriewer (1991), la distinción entre "ciencia de la educación" y "pedagogía" fue introducida por Durkheim en Francia en 1911. Como argumenta el autor: "La 'ciencia de la educación' es, para Durkheim, una ciencia empírica libre de fines intencionales y sometida a las exigencias universales de veracidad y a las metodológicas del sistema científico, cuya legitimidad fundamental [...] le viene del ámbito objetivo delimitable de la educación practicada bajo diversas formas histórico-sociales [...]. La pedagogía, por el contrario, por su condición de reflexión teórica no sujeta a los criterios de la ciencia (empírica), hace referencia a los problemas prácticos de gestión y reforma del sistema educativo y a cuantos actúan en él. A causa de esta diferente referencia objetual, conserva su 'carácter mixto' en tanto que 'teoría-práctica'; es, ciertamente, 'teoría' y no propiamente 'acción', pero no 'científica', sino 'introductora de acción' —una teoría 'intermediaria' entre la ciencia y la praxis educativa— (Schriewer, 1991: 148-149)."

del enfoque empírico analítico en el campo de las ciencias sociales con la aplicación del método analítico experimental en el estudio de los hechos educativos. En breve, el debate sobre la ciencia de la educación quedó asentado a partir de la incorporación del paradigma positivista en el pensamiento humanista y en las ciencias sociales.

- Tradición francesa: este encuadre abarca una perspectiva en la cual, bajo una fuerte influencia tanto del positivismo comteano como de los trabajos del propio Durkheim y de Binet, se plantea la diferenciación entre el campo de la pedagogía y el de las ciencias de la educación. En este punto, la pedagogía —al compartir su campo y objeto de estudio— cede su sitio de ciencia a la concepción de campo multi o interdisciplinario, en el cual destacan la sociología y la psicología con sus diferentes modelos teórico-metodológicos de ciencia. Es solo a través de ellos como se puede describir, explicar y predecir la realidad educativa, y la pedagogía vista como "teoría-práctica" queda relegada al papel de disciplina orientadora de la acción propositiva, prescriptiva e intervencionista. Ubicada en pleno siglo XX, la tradición francesa queda representada por Debesse, Mialaret y Avanzini.[5]
  Más aún, Mialaret y Avanzini ofrecen incluso un catálogo del conjunto interdisciplinario de ciencias de la educación, agrupándolas en tres grupos, a partir de los distintos enfoques metodológicos, niveles de análisis y alcances operativos (Schriewer, 1991). Así, podemos observar cómo, bajo esta lógica, se refuerza la posibilidad de abstenerse de adoptar una posición normativa. Destacamos también el vínculo con la práctica como relación entre investigadores y prácticos, a manera de un encuentro que puede adoptar diversos formatos y propósitos, pero que es siempre complejo y conflictivo.
- Tradición hispanoamericana: A lo largo del siglo XX, en la configuración de esta perspectiva se han entretejido los aportes al campo educativo de autores españoles, argentinos, brasileños y mexicanos, principalmente. En esta temporalidad destacamos dos momentos clave. El primero corresponde

[5] De acuerdo con Avanzini (1987: 345), la expresión 'ciencias de la educación' fue introducida por Debesse "...oficialmente consagrada por Decreto del 11 de febrero de 1967 [por una comisión ministerial] que instituyó 'una licenciatura y doctorado en Ciencias de la educación' destinada a cualificar a los futuros investigadores en Pedagogía y a convertirse acaso un día en exigible a los candidatos para el ejercicio de ciertas funciones formadoras."

a las décadas de los años veinte y treinta durante las cuales fue evidente la influencia de autores europeos y anglosajones (Kerschensteiner, Ferrière, Claparède, Freinet, Dewey, Hall) en la difusión de la llamada "pedagogía de la acción" y la "Escuela Nueva", a cargo de autores de cuya labor educativa y de difusión se realizó propiamente en América Latina (Aguayo, Luzuriaga, Sáenz, Ramírez, Redondo, De Azevedo, Teixeira). Fue a partir de estos enfoques que estudiosos y educadores comenzaron a cuestionarse la educación integral basada en un limitado grupo de conocimientos y desligada de la naturaleza, los intereses y las necesidades del educando.

El segundo momento abarca desde mediados de la década de los años cincuenta y hasta finales de los ochenta, período durante el cual se difundieron ampliamente los planteamientos humanistas, críticos y alternativos sobre pedagogía y educación (Filho, Freire). Resalta también la presencia del enfoque estadounidense en el cual se reúne los aportes de autores de los años cincuenta y sesenta (Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, entre otros) que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa, la teoría de la evaluación y la teoría curricular.

En suma, argumentamos que las tradiciones académico-disciplinarias pueden considerarse como el marco que reúne las condiciones posibilitadoras de la producción del conocimiento en el campo educativo. En este sentido, la reflexión planteada a partir del eje transversal de este capítulo nos llevó a este rastreo de formas de construir el conocimiento sobre lo educativo, representativas de determinados países, pero también a partir de una caracterización panorámica de la conjunción de disciplinas y autores considerados clásicos y contemporáneos en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Participaciones vinculantes

Como se mencionó al inicio de esta introducción, en esta segunda parte de la obra, se presentan algunos desarrollos argumentativos vinculados con la temática convocante. Para su presentación se han organizado cinco capítulos, cuatro de ellos estrechamente articulados con las tradiciones académico-disciplinarias, si bien con textos específicos acerca de los estudios de educación en Francia, México y Brasil, y uno más vinculado con una temática emergente.

El primer documento se denomina "Los estudios en ciencias de la educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas?", cuya autoría corresponde al investigador francés Louis Marmoz (2014). En este trabajo, a modo de testimonio fehaciente de la presencia de la tradición francesa, el autor ofrece un recorrido histórico puntual sobre la instauración de los estudios de ciencias de la educación en el nivel terciario (licenciatura y posgrado), inicialmente en las universidades de Bordeaux, Caen y Sorbona. En el contexto sociopolítico descrito por Marmoz destacan las reformas ministeriales de los años sesenta, como el marco político en el cual tuvieron lugar múltiples interacciones académicas, con marcados matices políticos, para un propósito de base: la formación universitaria en educación, distinta a la formación pedagógica de docentes que por tradición estaba conferida al ámbito de las escuelas normales, sentando así el precedente del cambio en la preparación de expertos en materia educativa.

Desde esta mirada, el autor pone en relieve las diferentes aristas que se perfilaron durante la puesta en marcha de un proyecto monumental e innovador como fue la implantación de una propuesta formativa centrada en la educación como objeto, asentada en el paradigma de lo científico, con carácter predominantemente multidisciplinario, de apertura y tendente a fortalecer la investigación educativa, aún incipiente para ese momento histórico (1967). A partir del recorrido efectuado por Marmoz sobre los esfuerzos y conflictos que concretaron los estudios de ciencias de la educación en Francia, observamos cómo, sobre la base de una argumentación de índole académico-disciplinaria y garante de cientificidad con personajes como Maurice Debesse, Gaston Mialaret, Jean Chateau y Georges Vigarello a la cabeza del debate, se entramaron dinámicas de fuerza y poder que involucraron múltiples aspectos de índole profesional, laboral y de consecuencias para la sociedad francesa en su conjunto. De hecho, en la actualidad podemos apreciar la trascendencia en el panorama internacional de este conjunto de decisiones aparentemente "locales", en aspectos tales como el precedente de los debates académicos sobre el desplazamiento de la filosofía y la reflexión acerca del estatuto epistémico de este tipo de estudios que cobraron pleno auge en la década de los ochenta, o bien, la diversificación nominal de la oferta de formación universitaria en educación, intentando desligarla de la formación docente, entre otros rubros a destacar.

El documento de Marmoz concluye con un conjunto de anotaciones a propósito de la condición actual de la formación universitaria en ciencias de la educación, en el panorama de la educación superior en Francia, y en estrecha relación con

las agendas de políticas internacionales por lo que concierne a la necesidad de vincular —de manera permanente— dicho modelo con dos requerimientos básicos: el de la calidad en la formación profesional de docentes para todos los niveles educativos, y la articulación con el avance de la investigación educativa.

El segundo documento se titula "Tradiciones académico-disciplinares en educación en México", autoría del investigador Ángel Díaz Barriga (2014). En este texto el argumento eje se plantea en términos de una limitante que impide ubicar con claridad tradiciones y trayectorias en el ámbito de la educación. El autor desagrega esta tesis en el desarrollo de cuatro aspectos: *a)* La constitución tardía de la disciplina educativa y su concreción en el caso mexicano; *b)* La profesionalización de la investigación educativa y la fundación de entidades exprofeso; *c)* El impacto de la globalización y el establecimiento de políticas asentadas en la evaluación del productivismo académico; y, *d)* La estructura epistémica de la disciplina educativa.

En relación con los dos primeros aspectos, para Díaz Barriga la situación del campo de conocimiento educativo bajo la acepción de "pedagogía" o "ciencia(s) de la educación" ha implicado desventajas, en contraste con lo que ocurre en otros campos consolidados. Ejemplo de ello se reflejan en la identidad difusa de los profesionales de la educación, así como en el relativo atraso y la hibridación disciplinaria en la producción de conocimiento. No obstante, para el autor son evidentes dos acciones que han contribuido a dar consistencia al campo, al referirse concretamente a la profesionalización de la investigación educativa y la fundación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en 1981.

Por cuanto a los dos últimos aspectos, Díaz Barriga resalta que si bien los datos estadísticos sobre el número de investigadores en educación en nuestro país revelan un incremento importante de esta población académica, este universo no reúne por mucho una cantidad suficiente de profesionales expertos para atender la compleja situación que atraviesa la educación en México, en sus diversos niveles y modalidades. Por otra parte, el impacto de la economía globalizada y el establecimiento de políticas de financiamiento asentadas en la evaluación del productivismo académico (merit pay), han derivado en efectos "perversos", observables en el distanciamiento entre la comunidad de investigadores y las necesidades académicas que enfrentan los docentes del sistema educativo en el trabajo cotidiano.

Según el autor, a la situación anterior se añade el rubro de la estructura epistémica de la disciplina educativa, al señalar que recién surgen algunas situaciones que

han permitido identificar tradiciones y trayectorias en el campo de la educación, así como de un proceso de consolidación asentado en el trabajo de las últimas tres décadas de las comunidades académicas multidisciplinarias. Díaz Barriga concluye insistiendo en uno de los retos más apremiantes, dada la diversidad de ópticas desde las cuáles se aborda y produce el conocimiento sobre lo educativo; para ello sugiere reorientar el quehacer de la investigación educativa no la búsqueda de verdades universalizantes, sino al ofrecimiento de interpretaciones rigurosas, comprensivas y provechosas del objeto de estudio en cuestión.

El tercer documento lleva como título "La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México", autoría de Rojas (2014). En el citado trabajo, la autora ofrece algunas reflexiones de corte histórico sobre el desarrollo del conocimiento educativo en México durante la segunda mitad del siglo XX, tomando como base la obra del filósofo mexicano Francisco Larroyo (1908-1981). De acuerdo con esta investigación, entre 1937 y 1978, este autor escribió más de treinta y cinco textos de filosofía, historia, educación y psicología, además de traducir obras de Windelband y Natorp. Tanto su producción editorial como su destacada participación institucional contribuyeron a ampliar el campo disciplinario de esos años.

Según Rojas, Larroyo retomó los planteamientos sobre el estudio sistemático de la pedagogía como base para su labor pedagógica y educativa, situándola como una alternativa para atender adecuadamente los problemas educativos más importantes del país. Por otra parte y considerando el rescate que hiciera de la tradición académico-disciplinaria alemana y los sustentos filosóficos de las obras Kant y Natorp, Larroyo fue partidario ferviente del neohumanismo pedagógico en el desarrollo del quehacer educativo, lo que le llevó a situar la pedagogía como la ciencia de la educación.[6] Considerado un renovador de la tradición

[6] Del documento de Rojas se toma la nota siguiente: "La referencia al neohumanismo alude al neokantismo o 'retorno a Kant', movimiento filosófico surgido en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX cuyos representantes fueron W. Windelband y H. Rickert de la Escuela de Baden. Bajo el principio de 'volver a Kant', en el llamado neohumanismo pedagógico la educación requiere analizarse en el marco de su filosofía criticista. Para Kant, el fin primordial de la educación consiste en hacer buenos a los hombres, en formar hombres capaces de elegir habitualmente el camino correcto. La educación habrá de centrarse en cultivar el talento, la prudencia, la moralidad y el saber. En este sentido, la meta de la educación y del hombre es el perfeccionamiento de la naturaleza humana (Rojas, 2014)".

pedagógica mexicana, a Larroyo se le atribuye la introducción de un nuevo estilo de hacer y practicar la pedagogía convirtiéndola en una profesión con vocación científica y filosófica. En este sentido y de acuerdo con la investigación de Rojas, Larroyo logró hacer de la pedagogía un quehacer universitario proponiendo incluso el desarrollo de programas de investigación para consolidar esta rama del conocimiento en México.

A manera de cierre, en este documento se enfatiza que a lo largo del siglo XX mexicano la reconocida trayectoria de Larroyo lo sitúa como uno de los académicos más notables de una etapa de avances importantes para el campo de conocimiento educativo, en el cual la pedagogía se ubicó como disciplina matriz (esquema ordenador) además de consolidarse institucionalmente como carrera universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1959.

El cuarto documento se denomina "Política y pedagogía innovadora en el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación: por una educación intercultural", cuya autoría corresponde a la investigadora brasileña Francisca Eleodora Santos. El desarrollo de este trabajo se sustenta en dos ejes: en el primero de ellos se evoca el trabajo académico de diversos personajes brasileños ubicados en la tradición hispanoamericana en los dos momentos ya señalados señalados. En el primer momento destacan Fernando de Azevedo y Anisio Teixeira, educadores ubicados en los años veinte y treinta cuando la influencia del liberalismo pragmático de Dewey inspiró la elaboración del documento "A Reconstruçao Nacional do Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educaçao Nova". En el segundo momento se mencionan otros dos personajes de reconocimiento internacional por su obra educativa: Lourenço Filho y Paulo Freire.

En el último texto, Santos muestra los precedentes asentados en ambos momentos y el impacto derivado de las acciones educativas de los personajes citados. Por ejemplo: en la referencia a Azevedo y Teixeira, la autora resalta el liderazgo de estos personajes en la comunidad brasileña de intelectuales de la época, preocupada por los problemas educativos en el contexto de la unidad nacional y del desarrollo urbano industrial, y posicionada receptivamente al arribo de metodologías innovadoras para la investigación y la enseñanza que permitieran combatir los dogmas y prejuicios vigentes en el Brasil colonialista e imperial en donde la condición de analfabetismo y atraso educativo era prácticamente irresoluble. En el caso de Filho y Freire, y guardando las distancias respectivas, la autora argumenta acerca de la influencia del legado de Filho en la obra de Freire

durante los años cincuenta respecto de la enseñanza de jóvenes y adultos analfabetas, a manera de una producción sociocultural cercana a la "redención del hombre brasileño".

En el abordaje propuesto por Santos nos interesa destacar el doble paralelismo en la presencia de personajes y la gestión educativa en la que subyacen fuertes directrices políticas. Según la autora, los "Pioneros" de los años veinte y treinta, y, posteriormente, los "Educadores" de los años cincuenta a setenta generaron sendos movimientos educativos que trascendieron las fronteras del territorio brasileño, generando modelos y escuelas en otros países en los que las condiciones sociales han sido terreno fértil para el desarrollo del pensamiento educativo y sus derivaciones pedagógicas en la escuela para las poblaciones más desfavorecidas económica y socialmente, apostando así por una educación intercultural.

En este último documento, aunque se mantiene como encuadre la perspectiva de las tradiciones académico-disciplinarias, el texto de referencia destaca la esencia de un núcleo temático epistémico, inherente al análisis de la investigación educativa, cuyo título es "La epistemología de frontera como alternativa para la investigación de lo educativo", autoría de Gustavo Víctor Ramírez. En este trabajo, Ramírez resalta el peso político del marco de la globalización económica en la configuración de tendencias de orden teórico, metodológico, académico y de corporeidad institucional para el desarrollo de la investigación educativa, sobre todo de los países desarrollados respecto de los países periféricos.

Para Ramírez, la imposición de esquemas teórico-metodológico ha derivado en la obtención de "resultados para..." y no de "propuestas desde...", particularmente en el caso de América Latina. Sugiere el autor la necesidad de hacer un replanteamiento por parte de las comunidades de expertos, para llegar a la construcción de una "epistemología de frontera". A decir del autor, no se trata de negar no rechazar el acervo obtenido hasta nuestros días, sino de acopiar recaudos orientándose hacia la construcción de teorizaciones y metodologías vinculadas estrechamente con los contextos para los cuales se pretende estudiar.

Comentario final

Una consideración importante a propósito de los documentos comentados es el hecho de que tocan puntos importantes sobre los debates al interior del campo de conocimiento educativo, y que aquí ubicamos en el sentido de responder

a preguntas básicas como las siguientes: ¿qué tipo de conocimiento es éste?, ¿desde qué marcos disciplinarios se desarrollar?, y, ¿qué derivaciones pueden plantearse?

Para concluir nos interesa resaltar que en este entretejido socioepistémico es posible observar al menos tres condiciones específicas:

a) La teorización y el desarrollo epistémico-conceptual del campo de conocimiento educativos se ha vinculado de manera más estrecha, aunque no privativa, con las comunidades académicas del ámbito universitario;
b) Si bien se aprecian rasgos afines en el desarrollo de las teorizaciones aportadas por comunidades de expertos entre países, las condiciones sociohistóricas e institucionales de los países desarrollados han inclinado la balanza en favor de un predominio de la producción editorial y la divulgación de los avances del campo; y,
c) Es evidente la resignificación en la configuración y el desarrollo del campo disciplinario, y la presencia creciente de la investigación educativa.

Referencias

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi (1969), *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ardoino, Jacques (1974), "Prefacio", en Michel Lobrot, *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*, pp. 7-33, Buenos Aires, Humanitas,.

Avanzini, Guy (1987), *La pedagogía en el siglo XX*, Madrid, Narcea.

Benner, Dietrich (1998), *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectural y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.

Binet, Alfred, et al. (1973), *La medición del desarrollo de inteligencia en los niños*, Buenos Aires, Albatros.

Bourdieu, Pierre (1983), *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.

Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Conaculta/Grijalbo.

Brunner, José Joaquín (1985), "Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional", en *FLACSO*, Santiago de Chile, Número 381.

Château, Jean (1977), *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica.
Clark, Burton (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Futura/UAM-X.
Clark, Burton (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM/Coordinación de Humanidades/Miguel Ángel Porrúa.
Comenio, Juan Amós (1982), *Didáctica Magna*, México, Porrúa, (Sepan cuántos, número 167).
Debesse, Maurice y Gastón Mialaret (1972), *Tratado de ciencias pedagógicas*, Barcelona, Oikos-Tau, 11 v.
De la Torre, Saturnino, Montserrat Fortuny, et al. (1985), *Textos de Pedagogía. Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.
Dewey, John (1987), "I. La educación como ciencia", en Alicia de Alba (comp.), ¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias, pp. 73-100, México, UNAM/CESU,.
Díaz Barriga, Ángel (1995), "Pedagogía-ciencias de la educación. Paradigmas para entender lo educativo", en Montserrat Bartomeu et al, *En nombre de la pedagogía*, pp. 47-66, México, UPN.
Dilthey, Wilhelm (1940), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
Durheim, Emile (1975), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
Einsenstadt, Shmuel (1975), "Instituciones sociales. I. Concepto. II. Estudio comparado", en David Sills et al (coord), *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, v. 6, pp. 85-101, Madrid, Aguilar.
Ferrater Mora, José (1980), *Diccionario de filosofía*, Madrid, Alianza, 4 v.
Harwood, Jeremy (2013), *Um guía com as ideias de 100 grandes pensadores*, Sao Paulo, Planeta.
Herbart, Johann Friedrich (s/f), *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, La lectura.
Herbart, Johann Friedrich (1985), "Pedagogía, educabilidad y límites de la educación", en Saturnino De la Torre et al, *Textos de Pedagogía. Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*, pp. 22-35, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.
Kuhn, Thomas S. (1985), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
Larroyo, Francisco (1984), *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa.

Real Academia Española (2014), *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en http//:www.rae.es/, fecha; consultado el 10 de enero de 2014.
Rojas Moreno, Ileana (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares.
Rojas Moreno, Ileana (2006), "Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM", en *Revista Perfiles Educativos*, octubre, 2006, Tercera época, Vol. XXVIII, número 113, pp. 7-37, México, UNAM/CESU
Rojas Moreno, Ileana (2009), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su reflexión*, México, UNAM/SUAFyL.
Santoni Rugiu, Antonio (1996), *Historia social de la educación*, México, IMCED, (Cuadernos del IMCED. Serie: Historia de la Educación, Nos. 8 y 17).
Schriewer, Jürgen (1991), "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en *Revista Educación*, número 291, pp. 137-174, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Los estudios en ciencias de la educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas?

Louis Marmoz[1]

Introducción

Las ciencias de la educación se instituyeron como disciplina universitaria en Francia desde hace cerca de 50 años. Sus dificultades de funcionamiento ya no pueden, como todavía algunos lo quisieran, atribuirse a su "juventud". Sin embargo, aún subsisten dificultades e interrogantes desde su creación, en parte debido a las condiciones de esta creación.

Una innovación truncada[2]

El 1º de octubre de 1967, por primera vez[3] en Francia, se abrieron en tres universidades (Burdeos, Caen, Sorbona) estudios en ciencias de la educación a

[1] Profesor (em.) de Universidades, Catedrático de la UNESCO, Presidente de la AFIRSE.

[2] Consultar Marmoz, Louis (1978): *Les sciences de l'éducation en France, une innovation tronquée, un corps nouveau* (tesis del doctorado en ciencias de la educación), Université de Caen.

[3] La reivindicación de estudios superiores en pedagogía antigua, había conducido a finales del siglo XIX a la creación de cátedras universitarias que posteriormente desaparecieron (consultar al respecto dos tesis en doctorado: S. Hermine (1978), *Les sciences de l'éducation public-objectifs, méthodes- un essai d'analyse historique et prospective,* París, Universidad Paris V; y Jacqueline Gautherin (1991), *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation, 1880-1914,* París, Universidad París V, que con razón señala la ausencia de continuidad entre estas cátedras y las ciencias de la educación abiertas en 1967).

nivel del segundo ciclo (a partir del 3er año universitario), con la obtención de una licenciatura y una maestría específicas.

Tras el intento de creación, en 1962, de una licenciatura en pedagogía abortada debido a desacuerdos entre los universitarios asociados al proyecto, en particular por parte de los filósofos, por temor a que la creación de una rama, después de las de psicología (1947) y de sociología (1957), les quitara aún más alumnos y a que se les escapara la formación de maestros en psicopedagogía de las Escuelas normales de docentes, reclutados principalmente entre los maestros de filosofía de la educación secundaria.[4] Algunos maestros de psicología temían además que la creación de una licenciatura en pedagogía pudiera afectar su reciente licenciatura y que les quitara algunos ciclos de formaciónespecializada relacionados con la educación.[5]

En 1966, sin duda alguna, el clima y las condiciones administrativas eran más propicios para establecer la reforma general del sistema francés de enseñanza, dirigida por Christian Fouchet, Secretario de Educación, y aplicada a las universidades mediante el *Decreto* del 22 de junio.

Por supuesto, la "reforma Fouchet" no está en el origen de las ciencias de la educación, como es el caso de las ciencias humanas o la inquietud pedagógica; más bien es la llave de la creación, el momento institucional que permitió la concretización universitaria.

Esta reforma, que pronto pudo explicarse mediante "la afluencia de estudiantes y la diversificación de disciplinas", fue la que dio lugar a la verdadera creación de las ciencias de la educación en el marco de un esquema general presentado en 1966[6] que prevé, por una parte, primeros ciclos (los dos primeros años universitarios) —poco numerosos, más diversificados en letras que en ciencias y sancionados por un Diploma Universitario en Estudios Literarios (DUEL) o Científicos (DUES) y, en segundo lugar, segundos ciclos (3er y 4º años) más especializados y, gracias a su definición nacional, suficientemente flexibles para hacer especificaciones locales.

[4] Acerca de la creación de estudios en ciencias de la educación y sus antecedentes, consultar Marmoz, Louis (1988), *Les sciences de l'éducation en France*, Issy les Moulineau: EAP.

[5] Por ejemplo, la formación de psicólogos escolares.

[6] El *Decreto* del 22 de junio de 1966 fue precisado mediante dos órdenes principales: la del 13 de julio, que organizaba el establecimiento del segundo año del primer ciclo, y, sobre todo, la del 2 de febrero de 1967, la cual, con la organización de dos años del segundo ciclo, iba a proporcionar un marco reglamentario para los proyectos de la licenciatura y maestría en las ciencias de la educación.

La reforma iniciaba con los estudios científicos y el modelo ya existente de sus estudios sirvió de base para su construcción. Para ellos, la formación del profesorado no era más que una de las funciones de la educación superior; lo más importante era desarrollar la formación de los investigadores. De allí surgió el desarrollo de una maestría; una de cuyas opciones podía ser una preparación directa para la investigación. En cuanto a los literarios, parecían considerar que la principal función de la Universidad era la formación del profesorado, pero tenían dificultades para adaptarse a las nuevas necesidades de esta tarea. No influyeron mucho en el proceso de la reforma.

El interés declarado del gabinete del Secretario para la creación de diplomas de ciencias de la educación no significa que hubo una solicitud "política" para esta creación, a diferencia de lo que, al parecer, ocurrió antes con la petición de otros ciclos de estudio, como con la de las ciencias económicas. Las ciencias de la educación simplemente aparecieron en el inventario elaborado durante la renovación de nuevas formaciones en ciencias humanas, necesarias a asegurar. Al parecer, tampoco hubo una solicitud explícita de la "base" del entorno profesional de la educación.

Unos grupos de trabajo de diferentes disciplinas fueron los encargados de preparar los contenidos de futuros diplomas, para lo cual respetaron las reglas sencillas pero inamovibles del orden.[7] No existía grupo alguno específicamente dedicado a las ciencias de la educación o a la pedagogía;[8] sin embargo, la referencia hecha a los estudios de las ciencias, y no a las licenciaturas de educación literaria, ya se enfocaba en el desarrollo, en la formación que llevaba a nuevos diplomas: con aspectos experimentales y una preparación hacia la investigación. El Ministerio se abría a las ciencias de la educación con este objetivo, y no con el de formar a educadores.

Conscientes de la posibilidad que se abría gracias a la reforma, los docentes que deseaban que se creara una licenciatura relacionada con las ciencias de la educación iban a proponer nuevos proyectos, sobre todo las facultades de Burdeos, Caen, Lyon y de la Sorbona en París. Estos proyectos no coincidían forzosamente con los del Ministerio.

[7] 20 horas de enseñanza por semana. El segundo ciclo se divide entre cuatro certificados, incluyendo la redacción de una memoria.

[8] Jean Château, uno de los fundadores de las ciencias de la educación, titular en Burdeos de la cátedra en psicología y pedagogía, pertenecía a la Comisión de psicología.

Fue así como el proyecto que apareció en Burdeos proponía una licenciatura en psicopedagogía cuyo título era una concesión para los psicólogos y una maestría en pedagogía "que debe ser difícil, debe ser en pedagogía o en ciencias de la educación".[9] Sobre todo, el texto especificaba las funciones de estos estudios: licenciatura en docencia,[10] función que no coincidía con la intención del Ministerio dado que la licenciatura propuesta debía encaminarse a la formación de los docentes en psicopedagogía de las Escuelas Normales, para la preparación de psicólogos escolares, de orientadores escolares, de especialistas de la educación de personas inadaptadas, incluso la de los directores de escuelas o inspectores. Los nuevos estudios también debían proporcionar una base para la investigación pedagógica francesa, "actualmente muy mal delimitada y por consiguiente con tendencia a dedicarse demasiado a las investigaciones que se refieren únicamente a las técnicas o a las investigaciones sociológicas que carecen de una base pedagógica"[11] y ser la vía normal para los futuros docentes de la enseñanza superior encargados de la pedagogía.

En la Sorbona, mediante diferentes reuniones y conflictos, se recordó que el Ministerio estaba a favor de crear una licenciatura en psicopedagogía "que también podía utilizarse como formación previa, anterior a un año de especialización, para los diversos especialistas de la reeducación y de la readaptación".[12] Cuando se publicó un "proyecto de creación de una licenciatura y de una maestría en ciencias de la educación", Maurice Debesse, titular de la cátedra de pedagogía, reafirmó la necesidad de una licenciatura en docencia y argumentaba la denominación propuesta: "al parecer prevaleció el título de ciencias de la educación al de psicopedagogía que era más limitativo y cuyo contenido podía duplicarse con el de la licenciatura en psicología. Por su parte, el término de licenciatura en pedagogía era ambiguo, y el de las ciencias de la educación tiene la ventaja de expresar ambos grados, licenciatura y maestría. El término también se

[9] Jean Château, "Lettre d'accompagnement ".

[10] Es decir, abriendo el acceso a las contrataciones por concurso de los docentes del segundo nivel (Certificado de Aptitud para el Profesorado de la Educación Secundaria-CAPES, agregación de la educación secundaria).

[11] Presentación de los motivos del proyecto *Una intención todavía puede ser válida...*

[12] Carta de Maurice Debesse al D. Lagache.

utilizó como título para las primeras cátedras creadas en este ámbito a finales del siglo pasado".[13]

Las funciones de los estudios de licenciatura y las de la maestría se diferencian: para las primeras, se trata de "responder a las diversas necesidades del personal en las escuelas normales, los servicios de readaptación, etc.", mientras la maestría se "destina principalmente a llevar a cabo investigaciones y a formar en las disciplinas especializadas" y está cuidadosamente redactada en forma de un certificado único relacionado con las posibilidades de cada facultad y de una tesis de investigación. Esta precaución también se refleja en la evocación de un establecimiento progresivo de las secciones de las ciencias de la educación, al principio, en un número muy reducido de facultades.

Estos proyectos y estas reflexiones hubieran seguido siendo vanos si el Ministerio de Educación no se hubiera hecho responsable del proceso de creación. El 30 de noviembre de 1966, Henri Rachou, jefe del servicio de docentes y de los programas universitarios de la dirección general de la enseñanza superior, convocó a varios maestros a una reunión,[14] prevista para el 7 de diciembre de 1966, "dedicada al estudio del proyecto de una maestría en ciencias de la educación en el marco del segundo ciclo de las facultadas de Letras y Ciencias Humanas". A partir de esta convocatoria, el Ministerio parecía haber fijado, tanto el título de los nuevos diplomas, sobre el cual los especialistas aún estaban discutiendo, como la duración de los estudios que se limitó al segundo ciclo.

El Ministerio había establecido el marco de los nuevos estudios: como los objetivos de un primer ciclo eran demasiado limitados, se trataba entonces de tener solamente un segundo ciclo en ciencias de la educación. Este segundo ciclo debía tomar la forma de una maestría en cuatro certificados que no sería la de enseñanza, dado que el contenido de las licenciaturas en enseñanza se consideraba más técnico. Pierre Aigrain, director de Educación Superior, precisó su función: preparar para enfrentar los problemas de la educación, de la empresa educativa, incluso fuera de la enseñanza directa, por ejemplo, la planificación de la educación. Se trataba de emprender la formación científica, ya existente en

[13] *Projet de création d'une licence et d'une maîtrise en sciences de l'éducation*, ¿octubre de 1966?, Ronéo, p. 5. Cabe señalar la falsa analogía entre el título de las cátedras del siglo XIX y el de los estudios propuestos.

[14] Participaron, a título personal, además de H. Rachou, Maurice Debesse, Paul Fraisse, Gaston Mialaret, P. Poignant y la Sra. Corraz (Jean Château estaba ausente, en misión en Túnez).

el extranjero, de especialistas en psicología de la educación, en sociología de la educación, de comparatistas y de responder a las necesidades identificadas de formación de formadores, en las profesiones de la animación y de la educación de la niñez inadaptada en particular. Tan sólo faltaba aclarar las condiciones de ingreso en el año de la licenciatura y el contenido de la formación; éstos eran los únicos campos libres que los consultados debían proveer inmediatamente. "Lo tomas o lo dejas" comenta uno de los participantes.

Se llegó rápidamente a un acuerdo acerca del título de los nuevos ciclos, "ciencia de la educación", considerado menos restrictivo que "pedagogía". Este título parecía responder mejor a la necesidad del uso de algunas disciplinas como la psicología, la psicosociologia, la sociología, la filosofía o la historia de la educación que no dependen de la pedagogía. Al parecer, el Ministerio, que había retomado los términos propuestos por el Sr. Debesse, no tenía ninguna opinión en particular al respecto.

En cuanto a las condiciones de admisión a la licenciatura, había que escoger, una vez descartada la posibilidad de contar con un primer ciclo especifico, entre la especificación de los diplomas previos, DUEL[15] de algunas disciplinas solamente, por ejemplo, y una apertura más amplia del reclutamiento, aunque hubiera que completarla con una formación pedagógica. La Comisión optó por una mayor apertura, en contra de la opinión emitida por Jean Château.

El intento de puntualizar los contenidos que se iban a enseñar no pudo hacerse en términos de las salidas de los nuevos diplomas, porque éstas no se habían precisado. Este intento tampoco se hizo en términos del personal existente, ni de sus capacidades, en los centros donde podían crearse estudios en las ciencias de la educación. Por cierto, estos centros, estas primeras implantaciones, se dieron a conocer mucho más tarde. De esta reunión, poco satisfactoria para sus participantes por su improvisación aparente —aparente porque la petición, puntual, hecha a los especialistas era sencilla y clara: precisar los contenidos "participando". El Ministerio no necesitaba más y mucho menos la reivindicación de salidas o la precisión de la utilidad de nuevos estudios.

Por consiguiente, las maestrías en ciencias de la educación podían aparecer en el lote de las maestrías de cuatro certificados, cuya organización estaba prevista por el artículo 19 del *Decreto* 66-412 del 22 de junio de 1966, junto con

[15] Diplomas Universitarios de Estudios de Literatura.

las maestrías en lingüística, geografía física, geografía humana, lógica, psicología y sociología.[16] Los titulares de dos certificados de primer año de maestría calificaban para un grado de licenciatura "con el mismo título que la maestría".[17]

Al inicio a clases en octubre de 1967, empezaban las enseñanzas de la maestría en ciencias de la educación.

Si Maurice Debesse parecía estar satisfecho, por su parte, Gaston Mialaret triunfaba y al mismo tiempo ya empezaba a preocuparse:[18] "La lucha que llevamos a cabo con otros compañeros no ha sido en vano. El Ministerio de Educación Nacional acaba de tomar la decisión de crear una licenciatura y una maestría en ciencias de la educación, cuya organización general se asemeja a la que solicitábamos. Desafortunadamente, todavía no vislumbramos cómo esta licenciatura y esta maestría van a articularse con la formación de docentes de la Escuela Normal y la de los inspectores de la educación primaria" o bien, "La creación de la licenciatura y de la maestría en ciencias de la educación es un hecho muy importante para el futuro de la pedagogía y de la educación en Francia, y no podemos dejar de darle la bienvenida a esta innovación. Sin embargo, no estamos del todo satisfechos ya que, debido a su organización, estos estudios todavía no permiten garantizar los enlaces que deseamos. La licenciatura en ciencias de la educación no es una licenciatura en enseñanza. Claro que brinda la preparación para obtener el grado de maestría, y posteriormente en la investigación. Pero en este ámbito, ¿en qué se va a convertir una investigación que no cuenta orgánicamente con puntos de contacto con la vida práctica?"[19]

Tal vez la fragilidad de la situación, mencionada por Jean Château, provocó que decayera su entusiasmo entre 1962 y 1966: "Como no se crearon las ciencias de la educación justo después de la guerra, nos agarraron desprevenidos. Tuvimos

[16] Art. 8, párrafo IV de la resolución del 2 de febrero. Se habían considerado otras dos maestrías: la de cartografía y la de planificación. La sección permanente del Consejo de la educación superior había querido que se sometieran a una reflexión adicional en la medida en que se referían a otras facultades. Cabe señalar que esta multirreferencia no se había considerado para las ciencias de la educación, lo que al mismo tiempo restringía la amplitud del proyecto y lo hacía más aceptable.

[17] En "Note de présentation de l'arrêté du 2 février", Ministerio de Educación Nacional.

[18] Gaston Mialaret (1990), *Introduction à la pédagogie*, París, PUF.

[19] Gaston Mialaret (1967), "Réflexions actuelles sur les sciences de l'éducation", en *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n° 4, octubre-diciembre.

que trabajar con rapidez y tal vez, por lo mismo, no lo hicimos muy bien. Pero tampoco podíamos esperar más tiempo"[20]. Para él, el retraso en la creación de las ciencias de la educación no los capacitaba en el momento adecuado para formar los conocimientos, los nuevos medios y las explicaciones que se esperaba de ellas y que se volvieron el blanco de todas las críticas.

Deliberadamente, el Ministerio instaló los estudios en ciencias de la educación entre las maestrías especializadas, edificadas en el modelo de las maestrías científicas y no entre las formaciones literarias sancionadas por una licenciatura en "enseñanza". Los demás participantes que tomaron la decisión parecen haber subestimado el peso de esta elección, aun si la criticaron. El objetivo de la creación no era del todo claro para todos, incluyendo los que participaron y que no pudieron desprenderse de una ambivalencia relacionada con su deseo de una licenciatura en enseñanza ni de su referencia constante a la licenciatura en psicología que no lo era. Debido a la urgencia, no se trataron los desacuerdos acerca de los estudios y de sus salidas ni las intenciones diferentes de el Ministerio y de los universitarios que participaron en la toma de decisión.

Un objeto preciso de funciones imprecisas -la maestría en sus reglas- se sentó en la universidad sin que todo estuviera muy claro. El Ministerio no se arriesgaba mucho al crear los nuevos diplomas simbolizados por muy escasas creaciones de puestos de profesor de conferencias: en caso de que los nuevos docentes no estuvieran a la altura, sería fácil reconvertirlos. En cambio, lo tácito, las ambigüedades de la creación y el peso duradero de la intención del Ministerio, marcaron posteriormente la vida de la disciplina, instalada, pero mal definida.

Un debate abortado

El uso de un término como "ciencias de la educación" podía ser un indicio de la búsqueda de una cohesión y de una integridad a la que las ciencias anteriores habían renunciado: "Del derecho a las ciencias jurídicas, de las humanidades a las ciencias humanas, el cambio de vocabulario marca no sólo el progreso de lo cuantitativo, de la medición y de la experimentación, sino sobre todo un esfuerzo por restablecer la unidad de la comunidad de los instruidos, y tal vez de allí la

[20] Entrevista en 1974 (de S. Hermine y Louis Marmoz).

unidad del saber":[21] aquí, el corporativismo y el deseo de la filosofía podrían estar unidos. El discurso científico podía tener lugar, los intercambios podían existir: el rebasamiento de la pedagogía, "mucho tiempo temida como un modo muy inferior de especulación"[22] por las ciencias de la educación permitía que el "esclavo pedagogo" pudiera "encontrarse bajo los pórticos de la Academia con el matemático y el sofista" y entablar "el diálogo en igualdad".[23]

Presentadas como ciencias, las de la educación se quieren definibles. Se puede hacer una definición general: "las ciencias de la educación están constituidas por el conjunto de las disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de situaciones y hechos de la educación".[24] Con su sencillez, tal definición funda las ciencias de la educación como unidad y fomenta un trabajo explicativo. Por el contrario, cuando, por medio de un título periodístico, se dice que "las ciencias de la educación, son cuando los psicólogos, filósofos, psicoanalistas, sociólogos opinan acerca de la educación",[25] es evidente que no se entendió nada de lo que las legitima. Sin embargo, es esta posición la que dominó el propio medio.

Las reflexiones acerca de las ciencias de la educación no escaparon de la referencia a la filosofía. Dicha referencia se puede concebir como una fuente necesaria para las ciencias de la educación,[26] como una necesidad de asociar a la progresióno hacia una ciencia de la educación la preocupación constante de una "metafísica de la educación"[27] cuyo proyecto sería impedir que esta "pretendida ciencia" no sea más que una "teoría del aprendizaje", o bien que actúa mediante la investigación de bases del elemento estudiado, la investigación de sus fuentes y la reflexión acerca de su significado.

[21] Maurice Debeauvais (1974), "Notes sur la recherche en éducation", en Guyot Yves, Pujade-Renaut, Claude et Daniel Zimmermann, *La recherche en* éducation, Paris, ESF, pp. 117-121.

[22] Paul Juif et Fernand Dovero (1972), *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques,* Paris PUF.

[23] *Ibid.*

[24] Gaston Mialaret (1976), *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF.

[25] F. Brissard *et al.* (1974) "Les sciences de l'éducation, tigre de papier", *L'Université moderne*, n° 51.

[26] Michel Lobrot, (1968), *Vers une science de l'éducation*, La Loupe: sources de l'éducation.

[27] Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation,* Paris, Gauthier-Villars.

Sobre todo, otro enfoque de la relación entre la filosofía y las ciencias de la educación hace hincapié en su carácter multidisciplinario, que conlleva el riesgo de "saberes en mosaico, artificialmente yuxtapuestos":[28] multidisciplina, las ciencias de la educación no sabrían salir a la luz sin una filosofía de la educación que les ayudaría a formar un conjunto.[29] Así podemos ver que las ciencias de la educación nacen de la filosofía e integrarse a ellas, o sintetizarse en una filosofía "especializada", ya que la búsqueda de las "bases", la búsqueda de la unidad del conocimiento como la que fomenta mediante una "multidisciplina" producen dependencia o reencuentros entre la filosofía y las ciencias de la educación.[30] En la medida en la que atañen el saber, las dudas acerca del enfoque pluri o multidisciplinariedad[31] del enfoque de la plurireferencialidad[32], también dependen de ella.[33]

Sin embargo, el interés por la filosofía no sirvió de mucho para desarrollar una reflexión acerca de la epistemología específica de las ciencias de la educación. En la década de 1980[34], hubo debates rápidamente sofocados. Estos debates opusieron a los que consideraban a las ciencias de la educación únicamente en un ámbito de enseñanza, porque las investigaciones se llevaban a cabo en las disciplinas iniciales, con los que consideraban que las ciencias de la educación planteaban un nuevo problema para la organización de las ciencias y que se justificaban solamente si eran útiles para precisar nuevas disciplinas, más específicas del ámbito y de los

[28] Paul Juif et Fernand Dovero, *op. cit.*

[29] *Ibid.*

[30] Acerca de los enlaces entre la filosofía y el personal de las ciencias de la educación, consultar Jean Houssaye (2009), "De la naissance des philosophes de l'éducation en France", en *40 ans de sciences de l'éducation*, Caen, PUC, pp165-178.

[31] Ver por ej. Avanzini Guy, "De l'avenir des sciences de l'éducation", *Recherches et* éducations, 1-2008, pp.145-153.

[32] Ver por ej. Jacques Ardoino, "L'analyse multi-référentielle", en Louis Marmoz, *Sciences de l'éducation, sciences majeures* (op. cit.), pp. 173-182.

[33] Que también se abordan en otras disciplinas; ver, por ej. : Péqueux Y., Martinet A.-Ch., *Epistémologie des sciences de gestion*, Paris : Vuibert, 2013 ; Marmoz Louis, STAPS* et sciences de l'éducation: incertitudes et lieux communs, *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1-2 1991, pp.257-273. * : sciences et techniques des activités physiques et sportives.

[34] Ver Louis Marmoz, éd., "Identité et constitution des sciences de l'éducation", *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1998 (1ère éd. 1982), Identité en particulier pour une synthèse, Louis Marmoz, constitution et identité des sciences de l'éducation, y Louis Marmoz éd., *Sciences de l'éducation, sciences majeures*, Issy les Moulineaux : EAP, 1991.

elementos estudiados. Desde su creación, algunas de las disciplinas de este tipo ya existían, la pedagogía experimental que desapareció rápidamente como tal en Francia, o la educación comparada, pronto adormecida. Dos profesores, que durante mucho tiempo tuvieron un gran poder sobre las ciencias de la educación mediante los cargos que ocupaban en la AECSE[35] y en el CNU[36], salieron en defensa de la primera posición: Viviane Isambert-Jamati, profesora de ciencias de la educación en Paris V y directora de un equipo de sociología en el CNRS[37], y Georges Vigarello, profesor de ciencias de la educación en París 8 y posteriormente en París V, y director de estudios en historia en la Escuela de altas prácticas en ciencias sociales[38]. Su influencia será decisiva, pues se enfrentaron a cierta pasividad por parte del medio acerca de este tema. Sin embargo, tal vez la evolución fue contradictoria: hoy en día se observa que los docentes dependen mucho de las disciplinas iniciales, mientras la investigación parecer haberse abierto más fácilmente a nuevos enfoques.[39]

La inserción universitaria

Intelectualmente frágiles, sobre todo debido a sus docentes, pero institucionalmente sustentables, las ciencias de la educación hoy en día se imparten en todas las universidades francesas por equipos desiguales en cuanto a número, que oscilan entre uno o dos titulares hasta más de veinte.

Gracias a la nominación de los maestros titulares de las ciencias de la educación, se abrieron los terceros ciclos y la preparación de doctorados, altamente desarrollados desde entonces, en particular con estudiantes extranjeros, pero que no contribuyeron realmente a precisar la disciplina porque las personas

[35] Asociación de docentes e investigadores en ciencias de la educación.

[36] Comité nacional de las universidades encargado de seleccionar futuros docentes universitarios.

[37] Ver Viviane Isambert-Jamati, "Des sciences de l'éducation quand il s'agit de recherche", en Louis Marmoz éd. *Identité...* (*op. cit.*), considérant que la recherche doit se faire dans les disciplines initiales, les sciences de l'éducation étant simplement un domaine d'enseignement.

[38] Ver Georges Vigarello, *Une spécificité* épistémologique *pour les sciences de l'éducation?, Ibid.*

[39] Ver Louis Marmoz, "Les sciences de l'éducation en France: fiction ou futur? Une épistémologie impossible", en Elena Brütten Baldi, M. Salonilde Ferreira, Marlucia Paiva (org.), *Epistemologia das ciências da educação*, Natal, EDUFRN, pp. 43-71.

elegidas gozaban de demasiada libertad y no siempre en un ámbito preciso que representaría el director de tesis[40].

El asunto del nivel de ingreso, discutido en la década de 1960, había sido resuelto por los directores del Ministerio que instalaron a las ciencias de la educación en el nivel del 2o. ciclo universitario. Por lo tanto, el Ministerio tomó la decisión acerca del asunto de la creación de un 1er ciclo, prohibiendo así que los profesores que únicamente habían alcanzado el nivel de bachillerato tuvieran acceso a los estudios de las ciencias de la educación. Sin embargo, poco a poco se establecieron diplomas universitarios *ad hoc* que posteriormente permitieron el acceso a los estudios de licenciatura. No obstante, esta situación no permitió que se constituyera un programa nacional en la materia y los ensayos, desde 1973, la creación de un DEUG (dos primeros años universitarios) de las ciencias de la educación y el programa poco defendido por la misma comunidad no llegaron a buen término.

Actualmente, la creación de programas de licenciatura en ciencias de la educación impartidos desde el primer año universitario da lugar a un nuevo fenómeno. Sin embargo, el sentido de esta creación no es evidente: ¿ofrecer una preparación específica a los estudios de las ciencias de la educación, poner de manifiesto su dependencia de las ciencias humanas y sociales u ocupar algunos de los docentes, poco atareados por otra parte? En Grenoble, más de la tercera parte de los cursos de 1° año corresponde a "complementos disciplinarios en psicología y/o sociología"[41]. Los objetivos siguen siendo muy generales, porque

[40] Una encuesta respecto a los estudiantes inscritos entre 2001 y 2006 mostraba una lista de unas veinte disciplinas diferentes (Leclercq V., Docteurs et doctorants en sciences de l'éducation: entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques, Recherches et éducations, n° 1-2008, pp.27-45). Este aspecto, con las nuevas regulaciones acerca de la duración y el modo de realización de las tesis de doctorado, tal vez resulte menos evidente en el futuro, y puede surgir una apariencia de unidad a pesar de que los trabajos que implican las tesis corren el riesgo de convertirse tan sólo en porciones de investigación o pruebas de capacidad para utilizar algunos instrumentos de investigación.

[41] Ver Plaquette Licence Sciences de l'Education–2014. Los objetivos de la licenciatura siguen siendo muy generales: principalemente "adquirir conocimientos acera del sistema educativo y de su funcionamiento, una maestría y un análiss de prácticas profesionales de formación, de métodos para comprender y captar los aprendizajes.La licenciatura tiene dos objetivos: proporcionar a los estudiantes un punto de vista de los conocimientos acerca de la educación y la formación, ampliar sus horizontes sobre las profesiones y cursar posibles estudios en este sector".

este 1er año "se prescribe general, permitiendo que los alumnos hagan posibles readaptaciones" y que una especialización progresiva está prevista solamente en el último semestre del 2° año; es decir, "escuela y acompañamiento educativo", orientado hacia las carreras de enseñanza y el "trabajo de formación" "para aprehender las problemáticas específicas de la formación profesional, inicial o continuada". En Caen, de 18 unidades de docencia, 10 se refieren a la formación de base en ciencias humanas, de las cuales cuatro están combinadas con la psicología y dos con la sociología.

El tema de la formación de los docentes[42]

A veces las ciencias de la educación se presentan como la base de la formación de los docentes. Sin embargo, nos consta que los estudios en las ciencias de la educación se instituyeron en Francia sin voluntad alguna por parte del organismo de decisión, el Ministerio de Educación Nacional, de que se relacionaran con el sistema escolar.[43] Tan es así que, desde su creación, dichas ciencias se enfrentan a su ausencia o a su mísera presencia en la formación de los docentes.

Probablemente con los años su ambición al respecto cambió, porque para entonces reivindicaban primero una función de formación de formadores, por ejemplo, de los profesores de las Escuelas normales cuando todavía éstas existían, era una función de "profe de profe de profe", según la fórmula de Jean-Claude Filloux. Actualmente, tal vez debido al aumento de nivel en el reclutamiento de los docentes de la educación primaria y secundaria, parece que nos contentamos con la búsqueda de un lugar en la formación directa de los docentes, con el mismo título que los demás docentes de la universidad, pero de todos modos justificada mediante una investigación más específica.

Desde el inicio de la década de los años 70, los primeros comentarios de la Asociación de los Docentes e Investigadores en Ciencias de la Educación (AECSE) se habían opuesto a acumular cursos "en ciencias de la educación", abogando

[42] Ver Louis Marmoz, Les réformes passent, les questions demeurent —Quelques commentaires à propos de la formation des enseignants, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation (Conditions et perspectives pour l'éducation nouvelle II)*, Paris, L'Harmattan, 2014, pp. 187-197.

[43] Ver Louis Marmoz (1988), *Les sciences de l'éducation en France —histoire et réalités*, Issy les Moulineaux: EAP.

por una verdadera integración en la formación: "de todas formas, afirmamos que sería vano concebir estas enseñanzas como 'materias' que se agregan a otras 'materias' llamadas científicas. La modalidad de enseñanza de las ciencias humanas y de las ciencias de la educación en efecto se integra en una situación formadora y es, en sí, un elemento de la formación pedagógica".[44]

En 2012, la misma asociación ya no duda en participar en la acumulación de segmentos de formación enumerando aquellos que considera necesarios en su ámbito: "la formación debe brindar a los docentes los conocimientos que les permiten tomar en cuenta la diversidad de las audiencias (sobre todo las de los alumnos con más dificultades o con discapacidad), las características de la situación socioeconómica de los padres, el entorno extra-escolar y de la asociación, las cuestiones éticas, las evoluciones institucionales. Mediante las diferentes disciplinas y estrategias que las constituyen (psicología, sociología, historia, filosofía, antropología, análisis de la actividad, didáctica, pedagogía),[45] las ciencias de la educación pueden arrojar una luz en estos ámbitos".

La ambigüedad inicial permanece, siempre marcada por la dificultad de los contactos, sobrepasada de todos modos por algunos investigadores, por la exhibición de posturas, por las manifestaciones de interés y por reivindicaciones prudentes de las asociaciones a las formaciones, pero en ocasiones también por un repliegue cientista. Mas, ¿qué tienen que ver o qué tienen que hacer las ciencias de la educación en la formación de los docentes? Se reclutaron algunos docentes en ciencias de la educación en institutos universitarios de formación de maestros, —UFM,[46] unos cuantos maestros de las ciencias de la educación se convirtieron poco a poco en los directores de unos IUFM. Sin embargo, el peso de esta disciplina no fue mayor, ni en los reclutamientos de los estudiantes ni en la formación, que el de otras, a pesar de los comentarios delirantes de algunos que

[44] Informe presentado por la AECSE sobre el proyecto de reforma de la formaciónde los maestros, ronéo, 15p., enero de 1972.

[45] Resulta sorprendente que, 45 años después de su institucionalización universitaria, las ciencias de la educación aún no se hayan definido a partir de disciplinas anteriores, cuando se establecieron campos y procesos de construcción del conocimiento absolutamente específicos, entre otros, acerca de los conocimientos o del establecimiento, que no se absorben en estas disciplinas.

[46] Recordemos que se trata de institutos creados fuera de las universidades, antes de integrarlos tardíamente, y sustituidos por las Escuelas superiores del profesorado y de la educación (ESPE).

acusaban a las ciencias de la educación de haber generado los IUFM porque uno de ellos fue el motor en esta creación, o de intentar experimentos peligrosos sin preparación.

Con la instalación de las ESPE en la Universidad al mismo nivel universitario que el de la enseñanza de las ciencias de la educación, con vistas a obtener *masters*, la pregunta acerca del lugar que ocupan las ciencias de la educación, tanto en la formación como en la universidad, se plantea brutalmente. Por una parte, como especialistas en la formación en la universidad, sería lógico que los maestros-investigadores en ciencias de la educación participen en la vida de nuevas instancias, pero muchos que, en ciencias de la educación, se creyeron sociólogos, historiadores, antropólogos o filósofos temen atarse a un establecimiento visiblemente profesional cuando en realidad van tras el reconocimiento de disciplinas más tradicionales que ellos creen puras. En este contexto, algunas universidades donde la complementariedad entre ciencias de la educación y ESPE se vive como una competencia, corren el riesgo de seguir ofreciendo M2 sin salidas reales a unos pocos estudiantes despistados, mientras los *masters* organizados por las nuevas estructuras se llenan...

Sin embargo, aquí surge una oportunidad, o al menos una realidad, que hay que aprovechar, que ya habían mencionado tres de los primeros docentes en ciencias de la educación: "*algún día, lograremos participar, de cerca o de lejos, de preferencia de lejos por cierto, en la formación de los docentes, me parece que lo lograremos... por qué rodeo, no lo sé*".[47] O bien, en otro argumento más largo:

> es muy peligroso desarrollar departamentos de ciencias de la educación sin luchar en paralelo para que estos departamentos tengan una verdadera función de formación, por ejemplo, del personal docente (...) hay que luchar para que los departamentos de ciencias de la educación no sean lugares en donde, bueno, digamos, reflexionamos acerca del fenómeno educativo mientras todo el sistema de formación de los docentes no se integra en estos estudios y en estos departamentos". "En primer lugar, los puntos de inserción de las ciencias de la educación son muy disparates y sumamente precarios, y es un hecho que el problema de la formación de los maestros es el problema de prueba para las ciencias de la educación: ¿acaso las ciencias de la educación van a seguir navegando en esta nebulosa, o bien van a encontrar unos

[47] Nota del traductor: En itálicas en el texto original.

puntos de inserción, de realización, y por lo tanto de cooperación con otros organismos y otras especialidades, tanto adentro como afuera de la universidad.[48]

La prueba todavía está en curso, y con el tiempo no se ha establecido una posición colectiva firme del entorno de las ciencias de la educación...

Esto no impidió que se hiciera una reflexión. La AECSE, retomando el tema de la formación de los docentes en el contexto de la "masterización", presenta, en una declaración del 25 de octubre de 2012, "su contribución al diálogo sobre la formación de los maestros en el marco de la nueva fundación de la Escuela de la República"[49]. Esta contribución se presenta como una reafirmación de seis "principios fundadores": La formación de los docentes, si pretende tener calidad, debe ser al mismo tiempo profesional y universitaria. La formación de los maestros integra la evolución de la actividad docente, que contiene una función primaria de adquisición de conocimientos e incluye una función educativa más amplia. La formación de los docentes es una formación profesional completa. La formación de los docentes debe estar a cargo de equipos de múltiples categorías. La formaciónde los docentes debe seguir siendo hacia el logro de un profesor muy bien preparado. La formación de los docentes se inscribe en continuum que fomenta una profesionalización progresiva.

Estos principios en forma de normas se complementan mediante la *Declaración de la AECSE acerca del establecimiento de Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación y de la nueva formación de los docentes* de julio de 2013, que se preocupa por el funcionamiento de los nuevos establecimientos y de algunos olvidos exhibidos por la reforma, sin por ello desafiarla.

Regresemos otra vez a hace casi 40 años. El 8 de noviembre de 1975, se enunciaron cinco principios fuertes y claros en una "Nota acerca de la formaciónde docentes propuesta por las oficinas de la AECSE":[50] "una formaciónde docentes debe ser:

[48] En Louis Marmoz (2010), "Les sciences de l'éducation en France: où en est l'avenir?", en *Cahiers du CERFEE*, n°27-28, *Les sciences de l'éducation et de la formation. Enjeux et perspectives*, Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.

[49] En el sitio de la AECSE : http://www.aecse.net.

[50] En Louis Marmoz (1980), "L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education et la formation des enseignants: quelques points de repère", en *Les sciences de l'éducation –pour l'ère nouvelle*, num. 2-3.

1. Una formación *integrada* donde la adquisición de conocimientos científicos, la formación didáctica propia de cada disciplina y la formación profesional estén articuladas en un proceso de apropiación, de investigación y de análisis crítico;
2. Una formación *teórico-práctica* que utiliza la teorización para enfocar la práctica profesional en todos sus aspectos;
3. Una formación *continua* cuya formación inicial es la primera etapa;
4. Una evaluación de la formación, en el sentido de una regulación permanente;
5. Una formación *diversificada y continuamente innovadora*.

Quince años después, en términos tal vez más generales, la AECSE solicitaba guardar "los siguientes principios acerca de los maestros: una formación no dogmática; una formación profesional universitaria; una formación arraigada en las prácticas; una formación inspirada en las adquisiciones de la "formación de adultos"; una relación dialéctica entre la investigación y la formación".[51]

Más o menos en esa época habíamos precisado, en un contexto que se prestaba a ello, exigencias más "políticas" con respecto a la formación de los docentes:[52] No cortar, sobre todo mediante una formación demasiado protegida y seudoelitista, a los docentes del resto de la población; facilitar su integración en el conjunto de los trabajadores"; cambiarse fácil y naturalmente a otras profesiones; permitirles jugar un papel 'activador' en la comunidad en la que trabajan; inculcarles la idea de la formación y de búsqueda permanentes".

Sin generalizar, todavía siguen siendo pertinentes los "rechazos" que motivaron la creación de un Comité de enlace para la formación de docentes, conformado por docentes de las ciencias de la educación, a animadores de los movimientos de la Educación Nueva y a otros universitarios y formadores de docentes, por iniciativa de la AECSE y de la Association Française des Enseignants de Français (AFEF) (Asociación francesa de docentes del francés):

- Negativa a separar las formaciones iniciales de las formaciones contínuas.

[51] AECSE (1990), Point de vue sur les instituts universitaires de formation des maîtres, document de travail, décembre, p. 14.

[52] Louis Marmoz (1976), "Vers une expérimentation", en *Les sciences de l'Education- Pour l'ère nouvelle*, num. 2-3.

- Negativa a separar las formaciones "teóricas" de las formaciones llamadas "prácticas", de separar las formaciones especializadas (en las disciplinas) de la didáctica de las disciplinas, de las ciencias de la educación.
- Negativa a separar las formaciones para las investigaciones en educación.
- Negativa a reproducir las separaciones actuales de los estatus de los docentes en las modalidades de las formaciones iniciales y continuas.
- Derecho de las universidades a participar plenamente (y no como simples prestadores de servicios) en la formación inicial y continua de todos los maestros así como a la investigación pedagógica.
- Derecho de todas las partes directamente interesadas (instituciones de formación, formadores, docentes y estudiantes formados) a participar en la elaboración de las modalidades de formación de los maestros.
- Derecho de los docentes a escoger las formas y las modalidades de su formación continua, perfeccionamiento, especialización, investigación y experimentación.
- Necesidad de una investigación para elaborar una política de formación continua e inicial de los maestros en el marco de un proyecto educativo explícito.
- Necesidad de acciones pedagógicas experimentales"[53].

La eficacia de una práctica de negativa, incluso acompañada de una reivindicación de los derechos, supone poder dominar las relaciones de fuerza e involucrar a todos los interesados. Éste no fue el caso y, después de tres coloquios reivindicativos, el Comité suspendió sus actividades al cabo de tres años, en 1978.

De esta manera, el enunciado y la explicación de lo que no había que aceptar para dar lugar a una verdadera formación de los docentes fueron superadas, al mismo tiempo que estas posiciones pensadas podían parecer molestar y, paradójicamente, parecían presionar para mantener las ciencias de la educación fuera de la formación de los docentes.

[53] Alain Kokosowski (1980), "Le comité de liaison pour la formation des enseignants", *Les sciences de l'éducation– pour l'ère nouvelle*, n° 2-3.

Tal vez resulte más funcional, pero, sin ilusiones sobre acciones posteriores, no hay nada qué modificar hoy en día en la denuncia que la AESCE hizo en 1973 acerca de candados que bloqueaban cualquier posibilidad de evolución: la inspección general y la agregación[54]. Estos candados siguen existiendo, acompañados de la separación de las responsabilidades en términos de formación inicial y de formación durante el empleo, en un contexto general que no se presta para que la formación de los docentes sea prospectiva y liberadora.

Es cierto que muchos profesores antiguos de la Escuela Normal, formadores de docentes provenientes de una disciplina "noble", la filosofía, "promovidos" universitarios, ya no querían aislarse en la formación del personal, formación antes que nada profesional. Una vez convertidos en universitarios, ¡iban a poder teorizar! Este problema no es exclusivamente francés; existe en muchos países, pero de otra manera, cuando la universidad está claramente encargada de la formación, cuando no lo está y cuando está encargada de una enseñanza superior "corta" o "profesional". Para los que quieran aparecer como filósofos en la universidad, uno de sus ámbitos de elección será entonces la epistemología, sin referencia a la historia de la disciplina y a la ética, sin referencia a las prácticas. Pero otros sabrán convertirse en especialistas eméritos en psicopedagogía.

Lo cierto es que, de los 57 puestos de maestros de conferencias[55] en ciencias de la educación por oposiciones en 2014, 10 estaban en una ESPE, de los cuales 4 en la misma (Créteil); de los 26 puestos de profesores de universidades[56] en ciencias de la educación, 6 de los cuales 3 en la misma (Burdeos): ¡se nota que la "creación" de las ESPE apenas reasignó los puestos de las ciencias de la educación hacia la formación de los docentes!

[54] Reacción de la AECSE al espectacular coloquio acerca de la educación organizado por el Secretario Joseph Fontanet en el marco de la preparación de su reforma a la enseñanaza del segundo grado (noviembre de 1973). Ver Informe presentado por la AECSE sobre el proyecto de reforma de la formaciónde maestros, Ronéo, 15p. enero de 1972, en Louis Marmoz (1980) . Ver nota de la AECSE/N°72-017 del 23 de marzo de 1972 : "Entrevista de la oficina de la asociación con el Sr. Moret, encargado de la misión en el gabinete del Secretario", 2p.

[55] Primer grado de titularidad en la educación superior francesa que supone obtener previamente un doctorado.

[56] Título que supone actualmente obtener previamente una acreditación para dirigir investigaciones.

La búsqueda de funciones sociales y de profesiones a preparar

El catálogo de las formaciones en ciencias de la educación plantea peguntas cuando se consultan las especialidades; por ejemplo, en una lista no limitativa: ingeniería de la formación; evaluación de las herramientas educativas; international cognitive visualisation,[57] didácticas, enseñanza y aprendizajes; formación de formadores en enseñanza; formación de formadores en trabajo social; consejo en desarrollo de las competencias y en valorización de los conocimientos; recursos humanos en las instituciones educativas; análisis, estudios e investigaciones sobre el trabajo educativo y la formación; trabajo social, inserción social y lucha contra la exclusión; profesiones de la educación para la salud, de la prevención y de la promoción de la salud; ingeniería y función de acompañamiento en educación; estrategia e ingeniería de la formación; educación, formación y mutaciones sociales; ingeniería y profesionalidad; profesiones de la enseñanza y de la formación; profesiones de lo social y de la salud; pedagogía y didáctica en las profesiones paramédicas; intervención social, especialidad empleo, formación, inserción; investigación en didáctica disciplinaria; responsable de formación, inserción; difusión de conocimientos y audiencias con dificultades; profesiones de la enseñanza en ciencias físicas; responsable de formación e interventores en organización; gestión sanitaria y social; ingeniería de la formación a tiempo parcial; acompañamiento de la seguridad vial; administración de riesgos y de desarrollo sustentable...

Muchas de estas formaciones se llaman "profesionales": la moda de los diplomas profesionales, —por estar, supuestamente sin evidencia alguna, más cerca de las necesidades del empleo—, incluyendo una parte de pasantía o de aprendizaje y aspirando a una profesión o a un campo de actividad determinado sin garantía de lograrlo, afectó en gran medida a la docencia en las ciencias de la educación en una ambigüedad realzada por la creación de verdaderos *masters* profesionales en el seno de las ESPE.

Estos diplomas podrían recordar la necesidad de integrar la formación inicial a una formación continuada a lo largo de todas las carreras, lo cual no existe. Aquí tampoco se sabe si la razón de su creación depende de un estudio detallado

[57] Nota del traductor: en inglés en el texto original.

del mercado del empleo, local, nacional o internacional, o de una investigación de multiplicación de formaciones tentadoras y proveedoras de fuertes matrículas.

¿Qué sigue?

Una forma de ser el primero es ignorar a los anteriores. Ésta es una práctica común en la universidad francesa, aun si a algunos les puede sorprender cuando pretenden que es un repositorio. Sin embargo, es primordial estudiar los funcionamientos pasados para ajustar los del presente; no se trata de lamentar sus dificultades sino aprovecharlas para dejarlas atrás.

Sobre este tema, la separación inicial de las ciencias de la educación y del sistema efectivo de la enseñanza marcó el derrotero de las ciencias de la educación francesas.

Es urgente que una política responsable de asignación y de administración de los puestos permita precisar sus funciones. Vimos que la prioridad, tal como está traducida este año, no se enfocaba en la asignación de puestos de ciencias de la educación en las ESPE, y por ende no se enfocaba en confiar a las ciencias de la educación una mayor carga en la formación del personal. Las formaciones "profesionales" diversas que se ofrecen ahora suelen ser ilusorias, aun si algunos lograr tener algún éxito. Al mismo tiempo, la competencia de los *masters* emitidos en las ESPE reduce la matrícula en las ciencias de la educación y, al carecer de acuerdo entre los departamentos y las ESPE, los docentes de ciencias de la educación se arriesgan a quedarse con poca carga. De allí las aperturas de primeros años de licenciatura; de allí la multiplicación de formaciones "especializadas" para evitar el riesgo de la reasignación en las disciplinas anteriores de la cual se reivindican siempre muchos profesores de las ciencias de la educación.

Por supuesto que el futuro de las ciencias de la educación y de la educación siempre se basó en una importante producción de investigación. Por cierto, este artículo no pretendía evocarlo, fuera de las modas pasajeras y de los contratos rápidos que muestra la necesidad, para comprender mejor y por lo tanto actuar en la enseñanza, de equipos de ciencias de la educación cuyo desarrollo aseguraría la eficacia.

Traducción:
BERTHA FORTOUL,
Universidad La Salle, México.

Tradiciones académico-disciplinares en educación en México

Ángel Díaz-Barriga[1]

Introducción

El estudio de las tradiciones académicas y disciplinares en el campo de la educación demanda realizar una pequeña disección de los dos ámbitos que integran este enunciado; por una parte, lo que significa tradición —esto es, formas de actuar, de pensar, de relacionarse, en una palabra, tipo de *habitus* que tiene una comunidad académica— y, por la otra, analizar la estructura epistémica y socio-histórica de una disciplina particular: el campo de la educación. Sólo identificando estos dos elementos podremos acercarnos al reconocimiento de ciertos rasgos que signen algunos elementos que puedan tipificarse como aspectos de la educación.

A ello habrá que incorporar las profundas modificaciones en las pautas de comportamiento de los académicos, generadas a partir del establecimiento, en los últimos 30 años, de las políticas nacionales de corte productivista, particularmente las que emanan de diversos y contradictorios programas de evaluación. De suerte que los *habitus* académicos que se pueden observar en la comunidad que labora profesionalmente con la educación son el resultado de una compleja relación entre una reciente y tardía constitución de la educación como un campo

[1] Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

disciplinar, así como de la modificación radical de las pautas de comportamiento que tiene la comunidad académica en general, derivados de la llamada evaluación académica.

Nuestro punto de partida es saber si se pueden reconocer rasgos que signifiquen una tradición en un campo de conocimiento o un campo disciplinar de muy reciente constitución a nivel mundial (Millán, 1984). Para ello, tendríamos que averiguar si los *habitus* académicos que se encuentran en el campo replican de alguna forma lo que se produce en otros campos disciplinarios con los que las ciencias de la educación, desde una perspectiva deweyana (Dewey, 1945), se articulan; en particular los *habitus* de las ciencias sociales y de las humanidades, con mayor o menor énfasis en cada caso.

La constitución tardía de la disciplina educativa y su expresión en el caso mexicano

La educación como objeto de estudio tiene una conformación tardía, ya que, según algunos datos que se pueden tomar de la literatura internacional, la independencia de la pedagogía o de las ciencias de la educación de las facultades de filosofía o sociología o, más bien, del debate filosófico o sociológico acontece en los primeros cincuenta años del siglo XX (Millán, 1984).

La constitución del campo cuyo objeto de estudio es la educación, sea en la pedagogía o en la denominada ciencia de la educación, es aún más tardía. Sólo si tomamos como ejemplo el caso mexicano, podemos señalar que las licenciaturas universitarias en pedagogía se inician en los años sesenta del siglo pasado, mientras que el primer centro de investigaciones educativas que realiza una actividad profesional en este ámbito se funda en 1963. Para fines de los años setenta sólo existía un programa de doctorado en pedagogía en el país.

El diagnóstico de la investigación educativa realizado por la Secretaría de Educación Pública (1982) mostró un incipiente panorama de las ciencias de la educación que podría calificarse como desdibujado. De esta manera consignaba que, de acuerdo a los años de experiencia que tenían los 968 investigadores registrados para ese año (SEP, 1982: 62) —mejor dicho, *autodeclarados* investigadores—, la mayor parte "se encuentra en periodo de formación, dado que tienen menos de cuatro años de dedicarse a la investigación" (SEP, 1982: 15). Del total de investigadores, el "62% cuenta con sólo uno o dos años de laboral en el puesto actual" (SEP, 1982: 15); "45% de ellos sólo tiene nivel de licenciatura; 26% ha realizado estudios de posgrado, y un 14% tiene nivel inferior a licenciatura" (SEP, 1982: 22). Sólo "el 55% de ellos cuenta con una formación inicial en ciencias sociales" (SEP, 1982: 23), lo que incluye psicólogos, economistas, sociólogos, filósofos, antropólogos, abogados, historiadores y pedagogos. Esto significa que la mayor parte de quienes realizaron investigación en educación en México no se formó al lado de un maestro, no aprendió el oficio de manera artesanal (Sánchez Puentes, 2010), sino, por el contrario, privó la implantación de metodologías propias de la disciplina de origen o la construcción de formas de trabajo propias con la demanda de esfuerzo y tiempo que ello implica (tema que nos permitirá abrir la cuestión multidisciplinaria como rasgo de la indagación en este campo). Por otra parte, de las 121 unidades académicas que se detectó que realizaban actividades de investigación en educación, "el 73% está vinculada a los órganos centrales de la Secretaria [...] son centros administrativos donde se toman decisiones" (SEP, 1982: 13), lo que explica que la mayor parte de la información que generan fuese la vinculada con la operación del sistema.

Dos acciones que contribuyen a constituir el campo

En este contexto, podemos afirmar que, en realidad, la profesionalización de la investigación educativa se da hasta los años ochenta del siglo pasado, a partir del impacto que dos eventos tuvieron en el campo de la educación, a saber: el establecimiento del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1981, y la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1983.

Se puede afirmar que a partir del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa se transitó de la etapa de efectuar diagnósticos sobre la situación de la investigación educativa en México a la realización de estudios sobre lo que se produce como resultado de la misma. Por lo cual, este congreso se efectuó a partir de la realización de Estados del Arte, denominados Estado del Conocimiento, en ocho temas disciplinarios. En este congreso se realizó por primera vez una valoración de lo que se producía, desde el punto de vista académico, en el terreno de la educación. La recuperación de los productos sobre la investigación educativa realizada para el Congreso de 1981, no tenía aún el rigor académico

que se debía exigir a un resultado de investigación. La creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 1984 contribuyó notoriamente a que los investigadores en educación comenzaran a analizar el tipo de revistas académicas donde publicaban o el valor de las editoriales donde aparecían sus libros.

Sin embargo, es importante señalar que la visión del trabajo que demanda la elaboración de los Estados de Conocimiento estaba únicamente orientada al impulso del rigor académico de la investigación en educación, tomando en consideración los criterios que utiliza la comunidad académica para valorar una publicación científica, esto es, que las revistas fueran arbitradas, editadas con criterio académico, así como la seriedad de las casas editoriales de edición. Esto es valorar los resultados de investigación en lugar de la tarea que realizaban los diagnósticos elaborados en los años previos (SEP 1982),[2] centrados en ponderar la formación de quienes se asumían como investigadores, así como los proyectos de investigación formulados. Baste con reconocer que, en el diagnóstico referido, se reconocía que "se recurre poco a la difusión en libros, revistas y memorias de eventos educativos mientras que el tipo privilegiado para difundir los resultados de los proyectos es el documento mimeografiado o fotocopiado" (SEP, 1982:20). Posteriormente, se realizarían congresos nacionales de este tipo en los años 1993, 2002 y 2012.

La conformación del SNI constituye, por otra parte, un paso básico para comprender la profesionalización de la actividad de investigación en educación y, probablemente, en otros ámbitos disciplinarios que se desarrollaban de manera incipiente en el país. El sistema surge en un contexto de crisis económica que deterioró el poder adquisitivo del salario de los académicos y orilló a varios de ellos a buscar otras opciones de desarrollo, ya emigrando al extranjero, ya realizando una labor de mayor remuneración que no fuese académica. El sistema surge con la idea de otorgar una compensación económica a los investigadores en un modelo de pago al mérito centrado en la evaluación de pares, que, al mismo tiempo, se constituyó en un elemento que consigna un prestigio académico (Díaz-Barriga-Pacheco, 1997).

[2] Según este documento, en 1970 se elaboró un primer inventario nacional de la investigación educativa realizado por la SEP y la OEA; mientras que en 1974, Jean Pierre Vielle realizó un estudio sobre las Instituciones Mexicanas de Investigación Educativa, publicado por la SEP en 1975.

A partir de este momento, en el país se establecerá un modelo de pago al mérito que se implantará en todo el sistema educativo. Este modelo se refleja en la evaluación de los investigadores a través del SNI. También se creó, a solicitud de los rectores (Díaz-Barriga, 2005), un estímulo económico para los profesores universitarios, genéricamente denominado programa de estímulos, donde nuevamente se evalúa tanto el contenido de investigación como el de docencia. Esto modificó profundamente las pautas de comportamiento del personal académico, pues se impuso una especie de economía de la producción: producir aquello que permite obtener un puntaje. Esto se tradujo en académicos que reconocen que sólo dirigen tesis de aquellos alumnos que tienen buenas calificaciones, ya que son una garantía de que concluirán su tesis en el tiempo establecido, o en investigadores que calculan cuántos puntos se asignan por la publicación de un artículo o por un libro. Dosificar el esfuerzo académico, presentar resultados que sean evaluables en los diferentes sistemas de valoración y atender, no a las señales del mundo académico, sino a las señales que emiten los criterios de las instituciones evaluadoras modificaron paulatinamente los criterios de trabajo de la comunidad académica. Una visión productivista se impuso en la dinámica institucional.

La concepción con que surgen los criterios iniciales del SNI se desarrolló en la visión que la comunidad de ciencias, Física en particular, tiene del trabajo académico: artículos publicados en revistas arbitradas de circulación internacional, indexadas al Thompson Reuters, mejor conocido como índice de citación del ISI. Los investigadores de ciencias sociales (Sociología, Economía y Antropología), así como los de humanidades (Filosofía, Letras e Historia), fueron adoptando los criterios de evaluación de los productos de investigación para que, además de la publicación en revistas arbitradas, se reconocieran como productos de investigación los capítulos de libro y los libros publicados en editoriales de prestigio académico. Añadieron además el criterio de contar con el grado de doctor. Sin embargo, conforme van pasando los años, la presión es cada vez más fuerte: se valora que el trabajo se publique en revistas tanto del *Thomson Reuters Social Science Citation Index* (SSCI), como del Scopus de Elsevier. Se ha llegado incluso al grado de valorar como resultado de investigación únicamente lo que esté publicado en inglés en este tipo de revistas y que, además, pueda demostrarse que ha sido citado por otros académicos. El eficientismo productivista se impuso en el campo de la educación, si bien no todos los grupos o comunidades del campo lo aceptan o funcionan vinculados al él.

De esta manera podemos afirmar que estos dos actos (la realización del Congreso en 1981 y el establecimiento de criterios de evaluación genéricos para las ciencias sociales[3] a través de la conformación inicial del SNI) constituyeron un factor clave para la profesionalización de la investigación en educación en México. Paulatinamente se fue estableciendo la necesidad de contar el grado de doctor para desarrollarse en el campo, cuya influencia fue notable en la valoración de la publicación en medios arbitrados: artículos en revistas científicas, o bien, libros publicados por editoriales académicas o de prestigio académico nacional o internacional.

Los investigadores en educación entendieron ambas señales: el trabajo de investigación se materializa en publicaciones en revistas científicas arbitradas y los libros académicos, en editoriales de prestigio. Debemos reconocer una diferencia significativa entre ambas acciones: los estados del conocimiento privilegian solamente la parte académica del trabajo de investigación, mientras que el SNI constituyó en ambas cosas el establecimiento de criterios para valorar el trabajo de investigación y, al mismo tiempo, una perspectiva productivista de esta valoración. Aunque debemos reconocer que el establecimiento de este tipo de evaluaciones no necesariamente —con los rasgos que tiene en México, donde suplantan completamente el salario profesional académico— se fueron dando de forma muy estrecha al establecimiento de los gobiernos conservadores que asumieron un proyecto neoliberal (Martin, 2011).

Paulatinamente se fueron expandiendo los programas de posgrado en educación; se fueron creando unidades académicas, vinculadas a ambientes de indagación institucional tanto en el ámbito universitario como en el de las instituciones asociadas al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. La realización del segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993 no sólo reflejó el crecimiento del ámbito, pues, mientras en 1981 se realizaron estados del conocimiento de 8 campos de indagación, para 1993, después de una ardua discusión, se trabajó en torno a 28 campos de conocimiento. Una expresión del

[3] Sin embargo, vale la pena señalar que en el *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo* (UNESCO, 2010) se examina la situación de la Antropología, Comunicación, Economía, Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Psicología, pero no se abordan en ningún sentido las ciencias de la educación, Pedagogía o Disciplina Educativa. La omisión debe considerarse indudablemente como algo significativo en la valoración genérica que se hace de este campo de conocimiento.

crecimiento geométrico que tuvo la investigación educativa en este periodo. A partir de este segundo congreso, se creó el Consejo Mexicano indagan en este campo a partir de los criterios enunciados. En este momento, estaba integrada por 345 miembros (Sañudo, 2013:291), a pesar de que el reporte sobre la situación de la investigación educativa en México realizado en 2013 establece que se encontró el registro de 1502 investigadores abocados a realizar esta tarea (López, Sañudo, Maggi, 2013: 21). Lo que significa que sigue existiendo una importante distancia entre quienes aducen realizar un proyecto de investigación en una institución y quienes logran legitimar su actividad adscribiéndose a algún tipo de asociación profesional o buscando reconocimiento por medio de su producción intelectual.

En estos mismos estudios sobre los agentes de la investigación educativa, se plantea que pueden considerarse como un grupo profesionalizado que cuenta con normas y reglas claras para lo que se puede considerar investigador: posgrado, publicaciones arbitradas, participación en congresos, pertenencia a sociedades profesionales o reconocimiento del SNI (Chehaibar, 2007).

La estructura epistémica de la disciplina educativa

Hemos afirmado que la disciplina educativa tiene una conformación tardía, que oscila entre tres tendencias como punto de partida: La filosófica y la sociológica en su vertiente funcionalista y su visión pragmática. Su origen filosófico, de donde surge la pedagogía, en el siglo XVIII, que se mantiene por muchísimos años y tiene una influencia muy particular en América Latina, donde el estudio profesional de la pedagogía se gesta en las facultades de filosofía, mientras que en el siglo XX se generan dos posiciones con aspiración de cientificidad una enmarcada en el seno del pensamiento sociológico, en particular signada por el pensamiento de Durkheim, quien considera que la sociología es la disciplina que guía lo educativo. "La ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto. Quedan de una parte las otras ramas de la sociología que podrían ayudar a la pedagogía a fijar el objeto de la educación… y de otra parte la psicología cuyas enseñanzas podrían ser muy útiles para la determinación de los métodos pedagógicos…" (Durkheim, 1976). De ahí la conclusión del autor: "la ciencia de la educación sólo se podrá desarrollar siguiendo los pasos de otra disciplina, la sociología"

(Durkheim, 1976). De haber privado esta perspectiva en la conformación de la formación profesional en educación en México, el programa de licenciatura se hubiera establecido en la Facultad de Ciencias Políticas y no en la de Filosofía. Por su parte, Dewey establece una perspectiva que se puede considerar inter o multidisciplinaria en la ciencia de la educación. En su opinión, "no existe una ciencia independiente especial de la educación" (1945: 39 y 51). Ésta se construye con las aportaciones que todas las ciencias dan para entender lo educativo. En este sentido, la ciencia de la educación se conforma con saberes que provienen de diversas disciplinas, tales como filosofía, historia y la pedagogía más de corte humanístico, así como psicología, sociología, economía, antropología, entre otras que reflejan la perspectiva de las ciencias sociales contemporáneas.

La perspectiva de Dewey es la que mejor permite explicar la circunstancia de la conformación de la comunidad académica de educación en México. En el sentido que Dewey le dio a la ciencia de la educación, no hay una ciencia específica de lo educativo. La ciencia de la educación se integra con saberes que proceden de diversas ciencias.

Esto explica que existan investigaciones de corte etnográfico, vinculadas a la sociología empírica, a la funcionalista, comprehensiva o marxista; acercamientos propios de la psicología experimental o apoyados en metodologías cognoscitivistas, desde la teoría del campo o con una visión psicoanalítica; desarrollos historicistas de la educación o vinculados con la escuela de los anales o con una historia social; perspectivas filosóficas de corte analítico, del positivismo lógico, existencialismo; producciones de la era posestructuralista, posmoderna o posmarxista, así como metodologías pedagógicas, ya desde una visión idealista o histórico social, ya como planteamientos de una didáctica cercana a un modelo clásico o tradicional y a los desarrollos de la escuela activa. Así como los particulares desarrollos relacionados con la educación de adultos, indígena o rural, o popular temas específicos de nuestra región. Muchas aproximaciones caben en el saber y en el estudio de la educación. De ahí, la dificultad de formar investigadores para el campo, la dificultad en particular para desarrollar cursos o seminarios de investigación en educación, dado que siempre serán seminarios desde una aproximación a lo educativo. Esa cantidad de aproximaciones al mismo tiempo que le concede riqueza al campo de la educación, exigen reconocer que quizá su principal tradición intelectual es retomar y reconstruirse con múltiples tradiciones de otras disciplinas. Siendo lo social, el eje constitutivo de las mismas.

Una tradición propia de las ciencias sociales

Podemos afirmar que la forma de trabajar en el campo de la educación contiene rasgos de la comunidad de ciencias sociales, como ciencias de la interpretación, abocadas a analizar lo particular, en este sentido, estrechamente vinculadas a los temas que emergen en su contexto inmediato y que genéricamente requieren menos recursos financieros que las denominadas ciencias naturales o exactas. Aunque esta última afirmación es relativa cuando se establece un proyecto o programa que tiene una envergadura nacional o internacional, si bien nunca se llega a las demandas de equipamiento que tiene la investigación en laboratorios. Esto se refleja en una línea que se pudiera calificar de homogénea, tema que en el caso de la educación se suele desconocer, considerando que las diferencias entre posiciones académicas se deben más a un conflicto personal, que a la adscripción conceptual a un campo de conocimiento.

Dos tensiones emergen con claridad en la conformación de los *habitus* y/o de las prácticas de la comunidad académica interesada en el tema de la educación: la tensión entre teoría y práctica, y la tensión de capitales que se expresa en diversas formas de relaciones de poder al interior del campo.

La tensión entre teoría y práctica proviene de las formulaciones conceptuales elaboradas por Durkheim (1976), donde planteó la ciencia de la educación como un campo científico de conocimiento; la pedagogía, como una teoría práctica que orienta la acción, y al educador, como el práctico abocado a lo educativo. En esta formulación, Durkheim, sin entrar en su estricto contenido epistémico, abre la tensión entre lo educativo como un campo teórico, esto es, como un campo de investigación y como un campo práctico, o sea, como un ámbito de intervención.

Esta caracterización, así como la propia estructura del campo en el cual la intervención tiene una forma y una expresión privilegiada, genera un conflicto de interés (Habermas, 1982) entre quienes se muestran interesados por realizar investigaciones en este terreno –que permitan ofrecer elementos para comprender, explicar o interpretar una situación educativa– y quienes tienen la necesidad de actuar. Ya se trate de definir la orientación de un sistema educativo (a través de la conformación de políticas para la educación) o bien establecer un proceso institucional en las tareas de gestión del sistema, así como realizar, en alguna de sus variadas expresiones, una actividad formativa en procesos docentes.

La mayor expresión de esta tensión entre teoría y práctica es el desencuentro. En ella, la investigación, la toma de decisiones y la acción educativa

caminan cada una por un lado, sin lograr puntos de articulación entre ellas. Se puede preguntar cuál es la causa del desinterés por lograr dicha articulación. Se puede observar cómo cada sector se queja del otro, en un triángulo conformado por investigadores, políticos y docentes.

De esta manera, el investigador expresa su insatisfacción por no ser consultado adecuadamente en la toma de decisiones y señala al mismo tiempo que quienes toman decisiones sólo buscan información útil, puntual y que en caso de buscar o retomar el trabajo del investigador sólo lo hacen para convalidar las políticas educativas que están operando. No se puede desconocer que en ocasiones los investigadores tienen mayor interés en responder al mundo académico que a la multitud de problemas que enfrenta el acto educativo. En ocasiones, se encuentra aquello que indica Hargreaves cuando señalan que el empleo de "los enfoques posestructuralistas y posmodernistas [...] delatan más bien una retirada trágica del mundo académico a los enclaves aislados del intelectualismo esotérico" (2003; 20), para más adelante señalar que "con frecuencia tienen mejores relaciones intelectuales con muchos colegas de baluartes imperiales como EE. UU. y Gran Bretaña, donde los enfoques de la escritura y la investigación suelen ser profundamente etnocéntricos" (Hargreaves, 2003: 29). Tema que sin duda es ampliamente reforzado por las políticas establecidas en los últimos treinta años para evaluar el trabajo académico que pondera sólo artículos publicados en revistas indexadas, llegando incluso al exceso que señala.

Los responsables de política y de las tareas de gestión por identificar que los temas de indagación que toma la comunidad académica no responden a las necesidades del sistema, amén de que los tiempos de investigación no responden a la dinámica que reclama la gestión educativa. Ello no justifica un marcado interés entre actores políticos. Quizá un ejemplo muy claro se encuentre en el Congreso mexicano, que, al legislar sobre educación, suele considerar que sobre este tema cualquier persona puede tener una opinión calificada. Así, mientras realizan estudios sobre temas fiscales, de energía o de cualquier otro tema que sea objeto de la actividad legislativa, cuando se trata de la educación, el sentido común es el que campea en las discusiones. Se establece que la educación es la clave para el desarrollo del país, no un elemento que coadyuva en el marco de un conjunto de políticas de inversión económica, desarrollo tecnológico y procesos culturales promovidos por medios de comunicación. La sobredimensión discursiva del papel que tiene la educación en el desarrollo de un país lleva a establecer una falsa ecuación en donde se considera que hay una relación causa-efecto entre

educación y desarrollo, considerando que a mejor educación se tendrá como consecuencia un mejor desarrollo del país (Gentilli, 2014).

Por su parte, quienes realizan una actividad docente se encuentran envueltos en una vorágine de acciones en que tienen que responder a demandas específicas de los grupos de alumnos con que interactúan y a exigencias del sistema educativo, de la gestión institucional y de la valoración social. En ocasiones, asumen planteamientos de los discursos educativos de corte innovador: competencias, flexibilidad, constructivismo, trabajo por problemas, por proyectos, etc., sin que necesariamente logren incorporar la perspectiva conceptual. La voluntad de gran parte de los docentes por crear condiciones de aprendizaje para sus alumnos se enfrenta a políticas educativas formalistas que insisten más en la forma que en los procesos, a modelos de gestión educativa que buscan pautar múltiples detalles de su actividad y a cambios didáctico-curriculares que no cuentan con la suficiente madurez académica para desarrollarse.

El desencuentro entre política educativa e investigación ha sido objeto de estudios y análisis no sólo en la región, sino en la literatura especializada en educación. Múltiples trabajos giran en torno al mismo (Brunner, 2000; Muñoz Izquierdo, 2003); señalan que lograr esta articulación es una tarea más compleja de lo que se observa a simple vista, ya que no se trata de un proceso técnico, sino que sus dinámicas contienen elementos sociales, de comunicación y de estructura política.

Por otro lado, la tensión entre capitales culturales y poder adquiere múltiples expresiones; se manifiesta tanto en lo que Becher (2001) denomina subculturas de especialización —donde nombra mitos y leyendas de la conformación del campo— como en las distintas formas de obtener liderazgo, reconocimiento, posicionamiento y su expresión en las formas de ejercer el poder dentro del mismo.

Este tema es más complicado de abordar, puesto que los diversos actores que integran el campo de la educación asumen, en principio, que existe una relación de horizontalidad, de igualdad e incluso de compañerismo dentro de éste, por lo que les es difícil reconocer de forma racional las luchas abiertas o escondidas que se dan en él. Estas luchas, en numerosas ocasiones adquieren un matiz intelectual: se trata de defender posiciones, de avanzar en desarrollos conceptuales que parecen prometedores al estilo de lo que protagonizaba Khun o como lo señala Bourdieu en su noción de campos. Todos tienen un lugar dentro del campo disciplinar, difícilmente se acepta que un lugar diferente. Si una jerarquía

se reconoce, es aquella que en la institucionalmente participan los académicos con la designación de profesores/investigadores asociados o titulares, o niveles 1, 2 y 3. Pero, incluso en esta perspectiva, no se puede desconocer, como lo señala Becher, que "alcanzar algo de eminencia en el transcurso de la vida trae aparejado la potencialidad de ejercer el poder" (2001: 86).

Quizá se acepte que, de alguna manera, la integración de especialidades genera también alguna jerarquía interna entre quienes actúan en el campo, ya que las distintas especialidades ofrecen opciones de reconocimiento (e indirectamente de poder) diferente. Unas, como teoría, filosofía o historia de la educación, permiten fundamentalmente un reconocimiento en el mundo académico; otras, como los estudios de corte etnográfico, didáctico, psicopedagógico, curricular e incluso algunas expresiones de gestión, tienen un reconocimiento significativo en el ámbito docente en unas ocasiones y, en otras, en el ámbito de las instituciones escolares. Mientras que otro conjunto de especialidades, como evaluación y política educativa, permite no sólo el reconocimiento de la comunidad académica, sino también la posibilidad de lograr una interacción con los responsables de la conducción del sistema. Estas especialidades cumplen una función de consultoría.

Los diversos prestigios que se obtienen a través del ejercicio de las especialidades de la educación no sólo contribuyen a la legitimidad del campo y a la consolidación del mismo, sino también emiten señales del interés cognitivo (Habermas, 1982) al que es conveniente atender.

En este complejo juego también entran otros elementos que permiten establecer reconocimientos, prestigios y reputaciones que finalmente se expresan como formas de capital cultural dentro del campo. Uno de ellos, quizá uno de los que más impacto tiene en este momento, es el que se obtiene por "seguir las reglas del juego". Esto es, por acercarse lo más posible al tipo ideal (Weber, 1964) de investigador o de académico que formulan los criterios, en realidad bastante diversos y contradictorios, que emanan de las distintas políticas de evaluación del trabajo académico. Unos criterios existen para la evaluación de los investigadores a través del SNI; otros son los que se establecen para la obtención de los llamados estímulos al desempeño académico (ambos son expresiones diferentes de un modelo de *pago al mérito*); mientras que unos más emergen de las políticas que valoran lo que han denominado cuerpos académicos, denominación que si bien recupera la experiencia de la estructura jerárquica y dinámica académica del laboratorio de ciencias, ha cancelado completamente la histórica función que tenía el seminario y la conformación de los grupos de investigación

en humanidades y ciencias sociales. Seguir el modelo ideal de investigador/académico trae también sus beneficios. Lograr adecuarse para calificar en los diversos tipos ideales que emanan de cada uno de estos programas es una tarea difícil, cada vez más complicada, pero los beneficios de obtener una buena calificación en ellos no sólo son institucionales, sino también se convierten en beneficios económicos, en realidad, la única posibilidad que tienen los académicos mexicanos para lograr un salario profesional digno y beneficios reputacionales.

También se puede reconocer la capacidad de algunos académicos para identificar "momentos de oportunidad política". De suerte que, cuando se percibe una intencionalidad (sea un grupo por lograr que se adopten determinadas políticas, como las de calidad, de evaluación, de planeación, etc.), algunos académicos encuentran en esa área de oportunidad la posibilidad de desarrollar un conocimiento altamente especializado. De esta manera, han surgido en el país los especialistas en temas de acreditación de programas e instituciones, quienes se han especializado en evaluación o en sistemas de planeación. Revisar la trayectoria de algunos de ellos permite observar su tránsito de temas, que se puede explicar por la inquietud no sólo de aproximarse a las políticas, sino también de participar en la toma de decisiones.

Surgen nuevos expertos de un momento a otro. Algunos cultivan simultáneamente varios temas o líneas de investigación; pasan de un grupo de proyectos a otro de acuerdo con las condiciones del momento que la política educativa establece en un momento dado. Aunque también se encuentran otras trayectorias en las que un académico permanece fiel a su línea de investigación.

Su diferente relación con las estructuras de poder educativo, que traduce distinta forma de concebir cómo se resuelven los problemas educativos. Acercarse al poder da beneficios, acceso a información y a toma de decisiones, pero también ensucia las manos y, al mismo tiempo, se vive como nunca la tensión entre una idea —e incluso un ideal— y las condiciones no siempre favorables para su realización.

Esto crea un centro y una periferia de trayectorias. En el centro están las vinculadas directa o indirectamente con el poder (asesores, consultores, expertos); en el margen, las que se mueve entre el mundo académico y el mundo real. No necesariamente los especialistas en educación se pueden mover libremente en ambos, ciertamente son contados los casos que lo logran, aunque también se puede reconocer que en ocasiones el trabajo del experto no se puede identificar solamente en uno de estos dos extremos de centro y periferia, sino que de alguna forma tiene una expresión de poder que se podría considerar que refleja elementos híbridos.

Hay otra forma de centro y periferia. Tiene que ver con procesos de formación, lugar de nacimiento y cultura del entorno familiar, como lugar donde se realiza el posgrado (local o foráneo); guarda estrecha relación con el dominio del inglés como idioma dominante en la comunidad académica. Un académico del centro tiene que entender las reglas de la comunidad internacional, pero también sus medios de intercambio académico, así como los intereses intelectuales dominantes en un momento dado. Esto crea la posibilidad de trasladar a su entorno nacional los temas y preguntas de esa estructura, pero al mismo tiempo debe buscar no quedar como cola de ratón en el mundo al que busca ingresar. En ocasiones, su tarea se reduce a estar al lado de uno de los grandes, convertirse en su discípulo, aunque también puede realizar la parte nacional que corresponde a un proyecto encabezado en el primer mundo.

De esta manera, las formas de expresión de la tensión entre capitales culturales y poder se expresa de muy distintas formas en el campo: como formas legítimas de liderazgo académico, en ocasiones llevado a una forma totémica y como forma de inserción o vinculación con la toma de decisiones en lo referente a la educación. Los tránsitos entre estas múltiples expresiones son distintos y, en estricto sentido, merecerían ser objeto de una disección de más largo plazo, con una metodología como la que propone Bourdieu en la investigación que dio origen a su texto *Homo academicus*.

A manera de conclusión

Una dificultad para identificar tradiciones y trayectorias en el ámbito de la educación es su reciente conformación disciplinaria, así como un proceso de consolidación del campo que apenas se empieza a observar.

El estudio de las trayectorias académico disciplinares en educación se enfrenta a varios retos. Unos emergen de una disciplina de corte multidisciplinario, integrada por saberes y procedimientos metodológicos que provienen de varios ámbitos, a lo cual se vincula la reciente constitución de la educación como un campo de conocimiento que tiene rasgos profesionales. La diversidad de ópticas desde las que se puede abordar lo educativo no sólo enriquece al campo, sino que también, al mismo tiempo, dificulta la identificación de rasgos disciplinares específicos.

Ciertamente, un elemento común en estos rasgos es su acercamiento a las características generales de las ciencias sociales, como ciencias de lo particular,

en un doble sentido, porque están abocadas a delimitar y analizar un fenómeno específico que no necesariamente tiene condiciones de reproductibilidad, ni tampoco de universalización y porque el análisis de estos fenómenos se realiza desde perspectivas no necesariamente coincidentes, pues no existe la sociología, la economía, la psicología o la didáctica para realizar la tarea, sino escuelas y corrientes de pensamiento en cada una de estas disciplinas, dentro de lo cual el problema no es lograr una verdad, ni necesariamente una relación causal, sino ofrecer una interpretación rigurosa, comprensiva y, por consecuencia, fecunda del fenómeno estudiado.

Las diversas formas de institucionalización de la comunidad de especialistas en educación adquieren su expresión más destacada a través del Sistema Nacional de Investigadores. Debe reconocerse que una importante aportación del mismo fue ayudar a los investigadores en educación a asumir una serie de normas propias de una comunidad académica. También debemos aceptar que el riesgo ineludible de esta acción y, sobre todo del modelo de evaluación del trabajo académico establecido en el país, ha sido desmotivar la investigación de largo aliento, desalentar el trabajo a cierta profundidad, por el impulso a la publicación por la publicación misma, a la publicación como logro por sí mismo. Ha contribuido a alejar al investigador de alto rango del trabajo cotidiano y de las necesidades académicas que tienen los docentes del sistema educativo.

Se ha conformado una comunidad de investigadores que reúne las calificaciones que la comunidad de investigación en ciencias sociales ha exigido. Se han establecido con claridad liderazgos académicos en el cultivo de muy diversas líneas del campo de la educación. Hay posesión de capitales culturales que son innegables en el medio, pero también se han consolidado las relaciones de poder implícitas en esta consolidación académica.

Sin duda, un reto que tiene el campo para avanzar en la conformación de su identidad, un reto que, en mi opinión, debería de ser asumido por quienes se abocan en nuestro medio a estudiar el tema que denominan investigación de la investigación educativa es realizar un trabajo sobre los liderazgos y capitales culturales, así como sobre las presencias, ausencias y conflictos en el campo de la educación tanto de académicos y grupos de académicos como de instituciones, en la línea que Pierre Bourdieu abrió en su investigación sobre comunidades académicas. La metodología empleada en *Homo academicus* puede constituirse en un referente básico para esta tarea.

Referencias

Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas,* Barcelona, Gedisa, (Biblioteca de la Educación Superior).

Bourdieu, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexibilidad.* Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2008), *Homo academicus,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Brunner, José "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones", Conferencia pronunciada en el seminario La Investigación Educacional Latinoamericana de cara al año 2000. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Comisión Educación y Sociedad, Punta de Tralca, 4-6 de junio de 1993, disponible en http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/intelectuales_y_politica/03_Brunner.pdf

Chehaibar, Lourdes (2007), "Editorial", en revista *Perfiles Educativos,* Vol. 29, No. 117, pp. 3- 6, México, IISUE-UNAM,.

Dewey, John (1945), *La ciencia de la educación,* Buenos Aires, Losada, (Primera edición 1917).

Díaz Barriga, Ángel y Javier Mendoza (2005), *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión,* México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (Biblioteca De la Educación Superior).

Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación,* (co-coord), México, Pensamiento Universitario, CESU-UNAM.

Durkheim, Emile (1976), *Educación como socialización,* Salamanca, Sígueme.

Gentili, Pablo (2014), "La educación como coartada", en *El País*, 26 de febrero de 2014, disponible en http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html

Habermas, Jurgen (1982), *Conocimiento e interés,* Madrid, Taurus.

Hargreaves, Andy (2003), "Introducción crítica" en Ivor Goodson, *Estudio del currículo. Casos y métodos,* Buenos Aires, Amorrortu.

López, Martha, Lya Sañudo y Rolando Maggi (2013), "Introducción", en Martha López, Lya Sañudo y Rolando Maggi, *Investigaciones sobre la Investigación Educativa 2002-2011,* México, ANUIES-COMIE, (Estados del Conocimiento).

Martin, Ben (2011), "The research excellence framwork and the impact agenda: are we creating a Frankestein monster?", en *Research evaluation* 20 (3), september, pp. 247-254, disponible en http://www.ingentaconnect.com/content/beech/rev

Millán, S. (1984), *Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía: Pasado y futuro de las ciencias de la educación,* Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Muñoz Izquierdo, Carlos (2003), *Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe,* México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, recuperado en http://www.uia.mx/web/files/inide1.pdf.

Sánchez Puentes, Ricardo (2010), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades,* México, IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

Sañudo, Lya (coord), "El agente investigador. Un acercamiento analítico" en Martha López, Lya Sañudo y Rolando Maggi *Investigaciones sobre la Investigación Educativa 2002-2011,* México, ANUIES-COMIE, (Estados del Conocimiento).

Secretaría de Educación Pública (1982), *Diagnóstico de la investigación educativa. Principales resultados,* México.

UNESCO-Foro Consultivo (2011), *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento,* disponible en: http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/informe_sobre_las_ciencias_sociales_en_el_mundo.pdf

Weber, Max (1962), *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva,* México, Fondo de Cultura Económica.

La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México: aportes de Francisco Larroyo

Ileana Rojas[1]

Introducción

En la primera mitad del siglo xx mexicano, la formación universitaria se caracterizó por el predominio de las llamadas profesiones liberales (medicina, abogacía, ingeniería), símbolos de los intereses dominantes de los grupos universitarios liberales de la época. El modelo educativo de ese entonces revelaba una preparación de corte cultural y enciclopédico con una fuerte carga humanista, basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual. En este tipo de formación, se combinaron principios como el cultivo del saber por el saber mismo y la formación intelectual y espiritual del ser humano. Así se desligó significativamente la preparación universitaria de toda problemática referente al desarrollo material de la nación.

En general, la orientación formativa de la época combinaba diversos aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo xix, tales como el liberalismo, el positivismo, el racionalismo y el neohumanismo.[2] Así,

[1] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

[2] Para efectos del presente trabajo, la referencia al neohumanismo alude al neokantismo o "retorno a Kant", movimiento filosófico surgido en la Alemania de la segunda mitad del siglo xix cuyos representantes fueron W. Windelband y H. Rickert de la Escuela de Baden. Bajo el principio de "volver a Kant", en el llamado neohumanismo pedagógico, la educación habrá de analizarse

la educación universitaria restablecida en 1910 se sustentó en los fundamentos teóricos y técnicos de la universidad liberal moderna: *1)* La libertad individual en el trabajo individual para la elaboración de la ciencia, *2)* El avance del conocimiento y *3)* El desarrollo de la técnica. Este modelo combinó también los principios positivistas cristalizados en la incorporación de los espacios escolares de las diferentes ramas del saber (medicina, ingeniería, jurisprudencia, comercio, arquitectura, veterinaria, agricultura) en una sola institución educativa: la Universidad Nacional.

En este contexto ubicamos a Francisco Larroyo (1908-1981), doctor en Filosofía, catedrático universitario y autor de una abundante producción editorial sobre filosofía, historia y educación, y quien fuera uno de los principales impulsores de la pedagogía universitaria como carrera profesional. A partir de una breve semblanza de la vida académica del citado personaje, este trabajo propone algunas reflexiones sobre el desarrollo del campo de conocimiento educativo en la segunda mitad del siglo XX en México. Así, sin pretender abarcar la amplísima obra e importante trayectoria de Larroyo, se ofrece a continuación un itinerario que resalta pistas de interés para situar el desarrollo del campo educativo contemporáneo. El texto se compone de cuatro apartados que reúnen algunas reflexiones sobre las valiosas aportaciones de Larroyo al campo educativo en el marco de la tradición académico-disciplinaria alemana.

Tradiciones académico-disciplinarias: un referente para la delimitación espacio-temporal del campo de conocimiento educativo

De acuerdo con J. J. Brunner (1985: 32), la tradición académico-disciplinaria es "una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos,

en el marco de su filosofía criticista. Para Kant, el fin primordial de la educación consiste en hacer buenos a los hombres, en formar hombres capaces de elegir habitualmente el camino correcto. La educación habrá de centrarse en cultivar el talento, la prudencia, la moralidad y el saber. Así, el hombre es el propósito final de la cultura, y en él habrán de practicarse los avances de las ciencias y las artes adquiridos. En este sentido, la meta de la educación y del hombre es el perfeccionamiento de la naturaleza humana (Frankena, 1968: 141 y ss).

unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas". En este sentido, y como un referente para la delimitación espacio-temporal, se considera entonces la presencia de las tradiciones académico-disciplinarias que, en el caso del campo educativo, se reconocen ampliamente tres: la tradición alemana representada por Dilthey y Herbart, y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades; la tradición anglosajona representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación; la tradición francesa representada por Durkheim, Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación.

Puede observarse también una tradición más reciente a la que podría denominarse "tradición latinoamericana", configurada hacia los años setenta, que se delimitó a partir de los planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación en los trabajos de autores españoles, argentinos, brasileños y, por supuesto, mexicanos. Además de las tradiciones académico-disciplinarias, se destaca la presencia del enfoque estadounidense, que reúne los aportes de la psicología educativa de autores de los años cincuenta y sesenta, así como los trabajos de Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, entre otros, que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa y la teoría curricular.

La importancia atribuida a las tradiciones y a los enfoques radica en la influencia que han tenido en aspectos como la denominación institucional de los estudios en pedagogía y educación, la orientación en los planes de estudios, la definición de perfiles profesionales, la selección de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados, y el desarrollo de temáticas y problematizaciones en la bibliografía especializada que circuló durante el periodo que comprende este trabajo.

Configuración del campo de conocimiento educativo en México

Al analizar los cambios en la producción del conocimiento educativo en nuestro país, es evidente que la pedagogía se constituyó en el campo disciplinario por definición. Así, por ejemplo, en el último tercio del siglo XIX, se formalizó el conocimiento pedagógico como ámbito especializado de producción de saberes, situación que se mantuvo hasta entrado el siglo XX. Brevemente, algunos de estos rasgos son los siguientes.

Desde sus inicios en la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la pedagogía como disciplina en nuestro país quedó ligado a los principales acontecimientos sociopolíticos, históricos y culturales. Respondía de manera significativa a la política del Estado mexicano. Personajes reconocidos como Antonio P. Castilla, J. Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel Flores y Luis E. Ruiz, destacados no sólo en el ámbito político sino en las comunidades científico-académicas de la época, participaron a través acciones organizadas sistemáticamente. Esta situación favoreció la configuración de un proyecto de desarrollo científico de la disciplina, al fomentar el desarrollo de una conciencia pedagógica necesaria para atender los problemas educativos del país. De esta forma, actividades como la prensa pedagógica, la discusión en torno al método de la enseñanza, o bien, la definición de la enseñanza objetiva representaron las prácticas culturales, científicas y académicas que conformaron la memoria y la tradición disciplinaria sobre bases institucionales (la escuela elemental). En este periodo, el corolario para la pedagogía fue la oficialización de la enseñanza normal (1885-1890), bajo el propósito de unificar la educación elemental en la recién instaurada República Mexicana a través de la preparación de docentes. Para ese momento de la vida nacional, los conocimientos pedagógicos sobre lo educativo influyeron en la ubicación de la pedagogía como campo disciplinario específico y con un quehacer claramente delimitado, vinculado con la filosofía, la medicina, la psicología y, desde luego, con la didáctica. Asimismo, la presencia de la tradición alemana, aún incipiente, se perfilaba ante todo con la intervención de Enrique Laubscher, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo en el escenario de la educación pública mexicana, así como con la enseñanza de la pedagogía en la Escuela Modelo de Orizaba (1883, 1885). A partir de entonces, la pedagogía reunía ya los elementos de una disciplina académica.[3]

A principios del siglo XX, las obras de Antonio P. Castilla, J. Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel Flores y Luis E. Ruiz ofrecieron argumentaciones que permitieron la formulación de problemas orientados a la reflexión pedagógica. Estos textos contribuyeron a definir el perfil de la educación moderna en el

[3] De hecho, la concepción de "pedagogía" como una "ciencia" verdadera apoyada en la moral y la psicología fue una de las tesis herbartianas, defendida por el maestro Carlos A. Carrilloenel. Este debate del nuevo saber con carácter teórico-científico vendría a desplazar al saber práctico sobre la educación.

México del nuevo siglo, principalmente en lo que correspondió a aspectos como el alcance y la difusión de los servicios escolares, los métodos de enseñanza adecuados, la organización y extensión de los servicios educativos, la obligatoriedad y uniformidad de la educación.

Más tarde, durante la década de los años veinte, fue evidente la influencia de autores extranjeros en la difusión y aceptación que tuvo en México el movimiento llamado "pedagogía de la acción". Los primeros pedagogos extranjeros del siglo XX cuyas doctrinas y publicaciones influyeron en la educación mexicana fueron John Dewey, José Ingenieros, George Kerschensteiner, Adolphe Ferrière, Eduardo Claparède, Stanley Hall, Alfredo M. Aguayo y Lorenzo Luzuriaga, opositores, con mayor o menor éxito, a la vieja escuela.[4]

Ya situada en el ámbito universitario, la formación universitaria en educación ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela de Altos Estudios, 1910-1924; Escuela Normal Superior, 1924-1934, y Departamento de Ciencias de la Educación, 1934-1954) consistió básicamente en una preparación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Con una marcada influencia normalista, dicha formación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en esta rama bajo un espectro *sui generis* de grados académicos institucionalizados. Así se otorgaron los grados siguientes:

1) Profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920).
2) Carreras de director e inspector de escuelas (1922).
3) Profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924).
4) Carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930).
5) Carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928).
6) Maestro en ciencias de la educación (1934-1954).

[4] En este sentido, tanto la educación pública como la pedagogía mexicana se vieron influidas por las ideas sobre la "escuela nueva" que de España, Alemania, Bélgica y Estados Unidos llegaron a México a finales de 1923. Éstas tuvieron amplia aceptación, pero también desplazaron a autores como Rousseau, Pestalozzi, Laubscher y Rébsamen, quienes no volvieron a considerarse posteriormente.

Con el paso del tiempo, el desarrollo y arraigo de la disciplina en la UNAM se dio a partir de la importante labor de una comunidad académica de orientación liberal en la que destacaron filósofos, abogados, médicos, filósofos, literatos, psicólogos y, desde luego, maestros normalistas. Otros aspectos vinculados a este proceso fueron la delimitación del campo disciplinario, el proyecto académico y las estrategias de desarrollo institucional para implantar planes de estudios, atender la demanda de matrícula y otorgar grados académicos. A la luz de las tradiciones disciplinarias alemana y anglosajona, con los aportes de la filosofía neokantiana y la psicología experimental, el avance teórico-conceptual y metodológico del campo pedagógico fue notable, en comparación con los logros alcanzados a lo largo del siglo XIX.

Así, por ejemplo, en el marco de la enseñanza del normalismo universitario y hasta el inicio de la década de los treinta, se vivió una etapa de gran producción pedagógica caracterizada principalmente por la influencia de la teoría educativa de Dewey, en lo que constituyó el momento de arraigo de la tradición académico-disciplinaria anglosajona en el campo de la pedagogía mexicana. De manera gradual, esta situación llevó a sustituir los ideales humanistas de José Vasconcelos por los de una doctrina social de corte pragmático para la educación nacional.[5]

A finales de la década de los treinta y principios de los cuarenta, se recuperaron los estudios pedagógicos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a partir de la formulación de un proyecto académico institucional en que se enfatizaban preocupaciones e intereses de índole humanista e idealista en el terreno educativo. Dicho proyecto, realizado entre 1938 y 1939 por Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Eduardo García Máynez y Francisco Larroyo, llevó a la formulación de nuevos planes de estudios para seis carreras: filosofía, psicología, letras, historia, antropología cultural y ciencias de la educación. Este hecho definió la permanencia de la pedagogía en el espacio institucional universitario, lo que representó no sólo un logro de carácter académico- político sino también histórico y social.

[5] Como dato de interés puede señalarse que otra de las acciones importantes de esa época fue la aplicación de las nuevas corrientes de la pedagogía contemporánea, básicamente a través del impulso a la psicotécnica, la pedagogía experimental y la moderna higiene escolar. La psicotécnica pedagógica en particular fue una de las ramas del saber pedagógico en la cual intervinieron médicos y maestros para la atención de problemas educativos; de estos trabajos se derivó la fundación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene (1925), convertido posteriormente en el Instituto Nacional de Pedagogía (1936). Esta institución se abocó a la realización de investigaciones científicas de corte psicoeducativo y antropométrico.

Durante los años cuarenta y cincuenta se registró una importante tradición disciplinar en el pensamiento pedagógico que se producía en las escuelas normales, en la UNAM —con la obra de Larroyo— y en centros como el Instituto Nacional de Pedagogía donde se realizaban investigación sobre métodos de enseñanza (lectoescritura, alfabetización, aritmética, etc.) y pruebas psicométricas y de madurez psicológica, así como de los factores determinantes del rendimiento escolar. Para ese momento, se perfiló también la distinción entre "pedagogía normalista" (preparación para la docencia en el nivel elemental) y "pedagogía universitaria" (formación profesional y especializada de docentes para los niveles medio y superior). La primera estaba orientada a los problemas y soluciones de la educación primaria y secundaria; la segunda, a analizar el quehacer educativo, sus fines y medios.

Trayectoria académica de Larroyo y aportaciones al campo educativo en México

Francisco Larroyo, originario de Zacatecas, fue doctor en filosofía, maestro en ciencias de la educación, educador y escritor. Perteneció a la llamada "Generación del 29". Como parte de su trayectoria académica, destaca la participación en tres espacios institucionales entre 1930 y 1950: la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Maestros y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este espacio universitario, Larroyo fue docente del Departamento de Ciencias de la Educación desde 1935, fundador y promotor del Colegio de Pedagogía en 1955 y director de la mencionada Facultad desde 1958 hasta 1966. Sus cátedras fueron Historia de la Pedagogía, Teoría Pedagógica como ciencia de la educación, Filosofía de la educación, Didáctica de la enseñanza superior e Historia de la educación en México. Además de su intervención académica en las tres instituciones aludidas, también fue profesor en la Escuela Nacional Preparatoria, director del Instituto Nacional de Pedagogía y Director General de Enseñanza Normal.

Entre 1937 y 1978, Larroyo preparó más de treinta y cinco textos de filosofía, historia, educación y psicología, además de traducir obras de Windelband y Natorp.[6]

De su vasta producción, en lo que concierne al ámbito educativo, se destacan los textos de *Teoría y práctica de la escuela de bachilleres* (1942), *Historia general de la pedagogía* (1944), *Historia comparada de la educación en México* (1945), y *La ciencia de la educación* (1949), *Didáctica general* (1955), *Vida y profesión del pedagogo* (1958), *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959), *Psicología integrada* (1964) y *Fundamentos de la educación* (1966), esta última en coautoría y con el apoyo de la UNESCO.

Tanto su producción editorial como su destacada participación institucional contribuyeron enormemente a enriquecer el campo disciplinario de la época. Basado en el ideario educativo de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, y a partir del desarrollo consistente de su labor pedagógica y educativa, Larroyo retomó los planteamientos sobre el estudio sistemático de la pedagogía como una alternativa para atender adecuadamente los problemas educativos más importantes del país.

Por otra parte, y considerando el rescate que hiciera de la tradición académico-disciplinaria alemana y los sustentos filosóficos de las obras Kant y Natorp, Larroyo fue partidario ferviente del neohumanismo pedagógico en el desarrollo del quehacer educativo, lo que le llevó a situar la pedagogía como la ciencia de la educación (Larroyo, 1949). Como renovador de la tradición pedagógica mexicana, a Larroyo se le atribuye la introducción de un nuevo estilo de hacer y practicar la pedagogía convirtiéndola en una profesión con vocación científica y filosófica. Y lo que es más importante, hacer de la pedagogía un quehacer universitario, proponiendo incluso el desarrollo de programas de investigación para consolidar esta rama del conocimiento en México.

[6] Wilhelm Windelband (1848-1915), filósofo idealista alemán, fundó la Escuela de Baden del neokantismo. Realizó investigaciones en historia de la filosofía, lógica, ética y teoría de los valores. Además se ocupó del estudio de la historia de la filosofía desde la perspectiva del kantismo, buscando sustentar la diferencia entre los métodos de las ciencias naturales y los de las ciencias histórico-sociales. Paul Natorp (1854-1924), filósofo y pedagogo alemán de tradición neokantiana, fundó la pedagogía sustentada en la filosofía. También rechazó el naturalismo en sus diferentes formas; en contraste, desarrolló el aspecto social de la pedagogía al entender la educación como función de la comunidad y en la comunidad, aunque también al servicio de la individualidad. Fue uno de los representantes liberales del movimiento democrático de la educación alemana.

En resumen, en el ámbito académico de la UNAM, a Francisco Larroyo se le reconoce por haber sido uno de los principales impulsores no sólo del estudio del pensamiento de los clásicos de la filosofía, sino de la consolidación institucional como carrera universitaria los estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras.

A manera de cierre: enlaces entre la tradición académico-disciplinaria alemana y la pedagogía en el nivel universitario

Además de la obra de Larroyo, cabe señalar que el desarrollo disciplinario de la pedagogía a mediados de los años cincuenta y parte de los sesenta estuvo basado principalmente en los textos de otros tres académicos productores del saber pedagógico de ese periodo: los profesores extranjeros Santiago Hernández Ruiz (1915-1988), Domingo Tirado Benedí (1898-1971), Antonio Ballesteros y Usano (1897-1974) y el profesor mexicano José Manuel Villalpando Nava (1926). El impacto de la obra de estos agentes se sustentó en el enlace entre la institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinarios. De hecho, el propio Larroyo planteó la concepción y los límites del campo al afirmar que:

> La pedagogía es una meditación ulterior sobre un hecho: sobre el hecho de la educación. [...] Kerschensteiner llama pedagogo práctico al maestro, para diferenciarlo, asimismo, del teórico de la educación. Éste, como su nombre lo indica, es el investigador consagrado al estudio de los principios, leyes y técnicas de la pedagogía. Aquél, el hombre que lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza (Larroyo, 1958: 57, 36-37).

Desde la perspectiva del autor se consideró que la pedagogía universitaria abarcaría, por una parte, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica, ligada a la filosofía y auxiliada por ciencias como la biología, la psicología y las ciencias sociales. Por otra parte, se especificaron los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica, la psicotécnica y la organización escolar, que vendrían a complementar la tarea educativa enfocándose en los aspectos operativos del aprendizaje y el espacio escolar.

Más aún, la pedagogía universitaria se situó en términos de un referente básico para la preparación en el nivel de educación superior, toda vez que aquélla atendería a: *a)* Proveer la mejor enseñanza profesional para la mayoría (formación profesional) y *b)* Propiciar un tipo de formación altamente académica tan sólo para un grupo selecto que hubiera comprobado sus capacidades para la invención creadora (especialización y/o doctorado). En este sentido, la orientación hacia el dominio de conocimientos científicos y técnicos básicos, útiles para su inmediata aplicación, definió también la lógica de la formación universitaria del pedagogo, es decir, la preparación del estudiante medio para ser esencialmente un ser humano culto y un buen profesional.

Algunos años más tarde —y con una mayor preeminencia de las tradiciones anglosajona y francesa, en detrimento de la tradición alemana—, el campo de la pedagogía universitaria incorporó contenidos básicos de la psicología experimental y la sociología funcionalista como ramas proveedoras de un soporte teórico, conceptual y metodológico más consistente, dejando atrás el enfoque biologicista que había predominado por varias décadas.

Hacia finales de los años sesenta y durante la década de los setenta entró en escena la ciencia de la educación y posteriormente la investigación educativa, como ámbitos especializados de observación de la educación y, a partir de entonces, la pedagogía ha desplegado un importante esfuerzo por trazar el perfil de su propia identidad en un periodo durante el que se ha visto cuestionada y a la vez enriquecida por la presencia simultánea de otras disciplinas que han aportado perspectivas, problematizaciones y métodos al discernimiento de los procesos de la educación en la sociedad. Tal es el caso de la investigación educativa, que en sus inicios se caracterizó por ofrecer nuevas configuraciones de conocimiento que favorecieron reorientaciones en la discusión y estudio sobre lo educativo, al abrirse hacia problemáticas de carácter macrosocial mediante enfoques teóricos y metodológicos de la sociología y la economía y la búsqueda de soluciones eficaces a los problemas educativos de la sociedad. En su origen, la investigación educativa nació como un conocimiento para la intervención eficiente en los procesos educativos.

Esta breve mirada retrospectiva nos permite observar que a lo largo del siglo XX mexicano, y con la presencia de Francisco Larroyo como uno de los académicos más notables de la época, tuvo lugar un despliegue de diversos ámbitos de saberes especializados en educación: la pedagogía como disciplina matriz y posteriormente de campos interdisciplinarios con diversos grados de integración.

Referencias

Avanzini, Guy (1987), *La pedagogía en el siglo XX*, Madrid, Narcea.

Brugger, Walter (2000), *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder.

Brunner, José Joaquín (1985), *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile,* Chile, FLACSO, número 381.

Ducoing, Patricia (1993), *La pedagogía en la Universidad de México (1881-1954) (Tomos I y II),* México, UNAM/CESU.

Facultad de Filosofía y Letras (1994), *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras,* México, UNAM.

Frankena, William K. (1968), *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey,* México, UTEHA.

Granja Castro, Josefina (1998*), Formaciones conceptuales en educación*, México, Cinvestav/UIA.

Larroyo, Francisco (1947), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.

_____ (1949), *La ciencia de la educación*, México, Porrúa.

_____ (1958a), *Didáctica general,* México, Porrúa.

_____ (1958b), *Vida y profesión del pedagogo*, México, UNAM.

_____ (1959), *Pedagogía de la enseñanza superior*, México, UNAM.

Meneses Morales, Ernesto, *et al.* (1983*), Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa.

_____ (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria,* México, Centro de Estudios Educativos.

_____ (1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes,* México, Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.

_____ (1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

_____ (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel De la Madrid Hurtado*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

Pérez, Teresa de Jesús (1997), *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, México, UNAM/CESU.

Rojas, Ileana (1998), *Tendencias en la formación profesional de la Carrera de Pedagogía*, México, UNAM/FFyL (Tesis de maestría).

_____ (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/COMIE/UNAM.

_____ (2006), "Presencia de los clásicos", en *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM/CESU.

_____ (2008), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, UNAM/SUAyED.

_____ (2013), "Aportes de Francisco Larroyo a la construcción del campo de conocimiento educativo; una lectura desde la didáctica", en *Revista Electrónica CheminsActuels* N° 74 (en línea), Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (amifran A.C.), septiembre de 2013, pp. 1-8, disponible en http://amifram.com/awp/; consultado el 12 de agosto de 2013.

Schriewer, Jürgen (1991), "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en *Revista de Educación,* n. 291, pp. 137-174, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Solana, Fernando, *et al.* (1982), *Historia de la educación pública en México (Tomos I y II)*, México, SEP/80/Fondo de Cultura Económica.

Tenti, Emilio (1988), *El arte del buen maestro,* México, Pax-México.

Política y pedagogía innovadora en el Manifiesto de los Pioneros de la educación nueva: por una educación intercultural

Francisca Eleodora Santos[1]

> ¿Qué es la fase clásica? Es la fase en la que hubo una depuración, en la que se superaron los elementos propios de la coyuntura polémica, y se recuperó lo que tiene un carácter permanente, es decir, lo que resistió al choque del tiempo. Clásico, en realidad es lo que ha resistido al tiempo (Saviani, 2002).

Introducción

En el epígrafe de arriba, Saviani (2002) destaca el momento histórico de la divulgación del *Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva* en Brasil. En él, resalta la contribución de la obra de Anísio Teixeira y lo considera un clásico de la educación brasileña por ser portador de gran tenor simbólico. El Manifiesto de la Nueva Educación es, de hecho, un documento emblemático por constituirse como objeto creador de discusiones sobre la inserción de la cultura popular y el conocimiento común en el campo del sistema de educación pública en Brasil. Lanzado en 1932, el documento redactado por Fernando de Azevedo, cuyo título completo es: *A Reconstrução Nacional do Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (*La Reconstrucción Nacional*

[1] Universidad Nove de Julho, Brasil.

de Brasil: Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación), pudo contar con la adhesión de 26 intelectuales de gran envergadura, entre los cuales destacamos a Anísio Teixeira, cuya obra ocupa un papel nuclear y seminal, y que viene a ser, aún hoy, fuente de persistentes investigaciones por indicar la importancia que tiene el sistema de educación pública en Brasil.

> Decir que Anísio Teixeira es un clásico de la educación brasileña significa decir que su obra, aunque resultante de los problemas impuestos por la época comprendida entre los años veinte y los años sesenta del siglo xx, excede esa época adquiriendo validez universal convirtiéndose referencia para otros periodos históricos (Saviani, 2000:1).

Nos pareció aceptable empezar la reflexión acerca del tema de la presencia de la interculturalidad en el *Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva*, la forma de balance sociológico pasado/presente sobre la cuestión nacional, la educación popular y la interculturalidad. Así buscamos establecer un puente con el pasado. Tomamos como referencia los años 20 y 30, cuando un grupo de intelectuales, liderados por Fernando de Azevedo, interfirió en la política cultural brasileña, lo cual confirió visibilidad a la cuestión educacional articulada a la cuestión del desarrollo nacional.

Aunque se discutieran en aquel momento los valores y los signos escondidos entre las clases subalternas y las élites económicas y culturales, el Manifiesto no postuló un modelo político y económico explícito para Brasil. Lo que se constituía en el país era la consolidación de una sociedad de clases según el código hegemónico de la élite dominante, por más que el documento reflejase la posibilidad de un saber popular que pudiera compartir la construcción de los valores nacionales a través de la mediación de una educación de calidad. Mendes, (1987) aclara que la propuesta de la Nueva Escuela encuentra su justificación y fundamento en la ideología liberal. No sin razón, como se sabe, Getúlio Vargas utilizó el documento como medio y no como fin político. En términos históricos y epistemológicos, existe incongruencia entre la Nueva Escuela (experiencia, investigación, invención, creatividad, descubrimiento) y el modelo político, es decir, la organización social autoritaria del estado, que inhibe la iniciativa basada en la nueva escuela, en el plan de la educación y en el plan social (p. 494).

El hecho es que, en aquel momento, categorías y métodos se convirtieron en estereotipos motivados quizás por el mimetismo cultural. El liberalismo pragmático de Dewey, que influenció mucho el trabajo de los intelectuales que

subscribieron el Manifiesto, no ofreció respaldo para la conducción de las acciones direccionadas a la coyuntura histórica social de la época. De hecho, los conflictos de clase fueron arreglados y se establecieron ajustes y reajustes también en el ámbito de la educación en pro de la economía capitalista. Asimismo, las contribuciones creativas del legado de los pioneros permanecieron latentes y hoy es posible reflexionar acerca de la posibilidad de recuperarlas cuando se trata de pensar las cuestiones no resueltas en el campo cultural y en las complejas relaciones de la interculturalidad brasileña.

Permeada de un entusiasmo funcionalista y de desarrollo, la Nueva Educación no era un sueño efímero para los pioneros. Ésta se constituía como un plan de acción educativa para la modernización nacional en que la escuela estaba destinada a desarrollar un papel relevante en la elaboración del concepto de nación, nacionalidad, nacionalismo, valores y conceptos que deberían, por la mediación de la educación escolar, pública y gratuita, circunscribir las metamorfosis de los hombres comunes en ciudadanos. Pese al funcionalismo positivista que impregnaba la reflexión de los intelectuales defensores de la Nueva Escuela, no se puede olvidar que ellos revelaran con claridad un potencial de producción cultural que emanaba del segmento popular no alfabetizado. Vieron en la población un contingente de personas desenraizadas y de diferentes nacionalidades que luchaban por su "reenraizamiento", interfiriendo con la producción de nuevos valores en el campo de la producción cultural. De modo general, todos los pioneros mostraron en sus reflexiones un enamorado envolvimiento con la cuestión educacional articulada con el ideario de una nación moderna y calificada para la producción de vida urbana industrial. De esa manera, no solamente pensaron la educación, sino también un ideal de sociedad que debería modernizarse y construir una nueva identidad nacional modelada por la cultura popular, sin olvidarse de un saber erudito que se encontraba en la nueva escuela americana ni de las referencias conceptuales de Dewey. Sin profundizar la reflexión sobre el tema, seguían como los otros países europeos la nueva escuela americana, "lubrificados por los métodos y técnicas destinados, sobre todo, a la industrialización y a la modernización" (Mendes, 1987: 493).

De hecho, el *Manifiesto* reivindicaba una renovación nacional intermediada por la educación que sí sería el *modus operandi* de la reconstrucción nacional y que funcionaría como palanca de todo el proceso de transformación social. Aunque, como afirma Mendes (ídem), esos pensadores difunden el saber (cultura y educación) para la población de arriba a abajo, según el código hegemónico de

las clases dominantes. Inspirados por Dewey y por el modelo americano, denotaban alienación con respecto a los contenidos embutidos en los métodos y técnicas que vinieron del exterior a Brasil, razón por la cual el Estado no tenía proyecto político, "precisamente por ser el país dependiente, condicionado por los centros hegemónicos en el plan político y económico" (Mendes, 1987: 494). Pese a la falta de una reflexión crítica o la no percepción de que la Escuela Tradicional y la Nueva Escuela, aunque con puntos de vista diferentes, confluyan en alienación, ellos no encaraban de forma romántica "los principios de la educación renovada diseminadas por el movimiento conocido por 'escuelanovismo'"(Savianil, 2000: 1).

Los pioneros se oponían al paradigma de la tradición jesuítica, proyectado en Brasil colonial e imperial. Combatiendo abiertamente dogmas y prejuicios alienantes de la voluntad popular, cercenadores de sus saberes y de sus manifestaciones culturales, marcaban, además de todo, de forma contundente, una reacción contra las pretensiones del presidente Getúlio Vargas, definiendo claramente el campo educacional brasileño. Muchos de ellos, discípulos de Dewey y admiradores de la educación y cultura americanas, estaban atentos a las condiciones brasileñas de estalación y analfabetismo. De ese modo no copiaban simplemente el sistema americano, pero buscaban evidenciar las sobrevivencias de las viejas relaciones que se acumularon en la colonización, que se agravaron en el periodo de la esclavitud y que colaboraron para la consolidación de los latifundios.

Instigados por la urgencia de los cambios en el plan político social, dejaban trasparecer en sus textos la necesidad de una nueva sensibilidad sobre la infancia y también sobre la juventud; también consideraban al adulto analfabeto, que en aquel momento estaba acantonado y olvidado. Contribuyeron para el cambio de mentalidad en la conducción de los destinos de la educación brasileña y, consecuentemente, atribuyeron gran originalidad a la construcción de una nueva cultura escolar, pues contemplaban a aquellos que vivían a lo largo del sistema educativo.

Sin descalificar la contribución de los demás pioneros, cabe destacar a Anísio Teixeira y a Lourenço Filho como clásicos del pensamiento educacional brasileño por no pactar con el romanticismo burgués de la época y manifestar con claridad la percepción de esa problemática. Anísio Teixeira creía que, para construir la esfera pública en un Estado democrático, era necesario antes evaluar los errores históricos cometidos a partir de un lugar marcado por la trasposición de ideas, por el "privatismo" e inmovilismo, este último resultado perverso de la colonización portuguesa antimoderna cuyo resultado era la producción de una historia

retrógrada en la que predominaba el interés privado sobre el público. Así como Anísio Teixeira, también Lourenço Filho dedicó su vida a la educación. Entre las muchas contribuciones de su obra pedagógica, merece destaque el momento en que desarrolló acciones relacionadas a la Campaña Nacional de Educación de Adultos, actuando en la Comisión de elaboración del anteproyecto de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Su presencia fue primordial en la actuación en espacios institucionales destacados, así como en la producción de intervenciones mediante investigaciones en el ámbito de la Pedagogía.

La problemática de la interculturalidad en la nueva educación

Como Lourenço Filho en los años 40, en los años 50 y 60, Paulo Freire (1971) expresaba con su trabajo la preocupación por las diferencias culturales que marcaban la pobreza de la población brasileña. El legado de Lourenço Filho impregna la obra de Paulo Freire en el Brasil de los años 50. Si para Lourenço Filho la Enseñanza de jóvenes y adultos analfabetos era de hecho una actividad de redención nacional, para Freire ese legado expresaba también la redención del hombre brasileño en su especificidad de producción sociocultural.

La herencia de los principios e ideales educativos aclaraban las características de los materiales didácticos que Freire pasó entonces a investigar y que estaban destinados a esas franjas etarias, a ejemplo de Lourenço Filho. El trabajo que desarrolló es, de hecho, resultado del esfuerzo perpetrado para la superación de las limitaciones culturales y de la coincidencia entre su proyecto cultural que permea sus acciones y los intereses del poder público en disponer de un grupo de especialistas direccionados a la gestión del sistema de enseñanza. Paulo Freire, siguiendo a Lourenço Filho, manifestó con su trabajo la necesidad de renovación educacional; contemplaba la situación real de las clases populares. En Freire, la investigación sobre las condiciones existenciales y de pobreza serviría para la proposición de caminos y mejorías de la enseñanza. En esa búsqueda, se aclaró el embate entre el moderno y el arcaico, intrínsecamente imbricados. Por consecuencia de ese embate, se tenía la impresión de estagnación e inmovilidad.

El método de Freire surge en el contexto de la problematización de situaciones colonialistas que necesitaban ser superadas. Situaciones que tanto Lourenço Filho cuanto Anísio Teixeira ya anticipaban como legado de la colonización

portuguesa y jesuítica que nos inmovilizaba en el tiempo. Así, la modernización revelaba un carácter tradicional percibido claramente en la separación en que la educación se quedaba de un lado y la economía, de otro. La educación, en el momento "freireano", todavía no había realizado la propuesta de los pioneros y en vano todos los esfuerzos, tampoco estaba suficientemente problematizada. Estando casi inmóvil frente a las modificaciones sociales, la educación mantenía su carácter estanco. Freire expresó, en su reflexión y método, la preocupación por la triste realidad de los sujetos en construcción humana en condiciones degradantes de vida. Afirmaba que era válido para los seres humanos recibir una educación que respetase las sutilezas de la vida y sus sorprendentes caminos. Enseñaba cómo eso debía ser incorporado y trabajado por una educación humanista que recuperara las lecciones de Lourenço Filho que proponían la investigación pedagógica que serviría entonces para el conocimiento no solamente de la realidad escolar, sino también aquella de la cultura popular. Paulo Freire, siguiendo los pasos andados por Lourenço Filho y Anísio Teixeira, se preocupaba por la realidad de la población brasileña que tenía en aquel momento una producción cultural muy rica, pero no encontraba el reconocimiento ni la reciprocidad necesarios para la afirmación de una identidad multicultural. Las llaves que posibilitarían el diálogo entre las referencias culturales y la interculturalidad fueron encontradas por él en las manifestaciones culturales, en las prácticas cotidianas y en el universo simbólico de los sujetos inseridos en el proceso de múltiples metamorfosis hacia la modernización del Estado brasileño en la década del sesenta, cuando se sufrieron determinaciones de una situación dictatorial.

Conclusión

Superada la subordinación impuesta por el periodo dictatorial, el recalentamiento de ese debate de los años 70 se agregó a la preocupación creciente por la cuestión de la cultura, cuestión diseminada inicialmente en el trabajo de los pioneros Anísio Teixeira, Lourenço FIlho, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo y posteriormente en el seno de una intelectualidad marxista que cada vez más se interrogaba sobre las prácticas culturales como constitutivas de la sociedad y no solamente como productos de las relaciones socioeconómicas. La problemática se esparcía por los varios campos del conocimiento; sensibilizaba a lingüistas, filósofos, historiadores y sociólogos, y abarcaba diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Sin embargo, fue apropiada por el campo educacional también de manera variada, pues se reconoció de forma fragmentaria el legado de los pioneros y, posteriormente, el freireano y se resaltó a la necesidad de prudencia en lo que se refiere a las especificidades de nuestros desafíos. De hecho, con honrosas excepciones —entre las cuales Freire, el legado, la apropiación de contenido, método y germinación de las contribuciones de Fernando de Azevedo y Lourenço Filho—, no pasan en términos históricos ni sociológicos. Generalmente sus categorías y métodos se transformaron en estereotipos educacionales sueltos y diseminados en todo el territorio nacional, a pesar de los esfuerzos de sus principales representantes para ubicar la Escuela Única como instrumento de justicia social. En la lucha por cambiar el perfil de la escuela autoritaria, se perdieron las referencias de aquello que era, de hecho, positivo en el legado de los pioneros para la educación de calidad. A pesar del pragmatismo funcionalista primordialmente estadunidense que anclaba el trabajo de Anísio Teixeira, su obra dio gran impulso a la teoría y a la práctica de la educación brasileña, sobre todo en lo que se refiere al reconocimiento de la heterogeneidad de la cultura nacional y de reconstrucción de la experiencia individual en su realización social. Como los pioneros, también Freire se interrogaba sobre la educación autoritaria destinada a pocos y proponía un inventario de prácticas escolares orientadas a realizar un levantamiento cultural de la escuela, atento a su constitución histórico-social impregnada por culturas de diferentes partes del mundo en un matiz étnico-cultural. Las discontinuidades y rincones de una historia estancada comprometieron la búsqueda de metodologías innovadoras.

Los trabajos que toman la cultura escolar como categoría de interpretación de la realidad en el camino abierto por los pioneros se sitúan en las diversas áreas disciplinares que componen la pedagogía, o sea, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la filosofía de la educación y la didáctica, entre otras. A pesar de compartir referencias comunes, espejan las múltiples especialidades del saber pedagógico y su diálogo con campos de conocimiento afines. Aunque gran parte de la investigación pedagógica didáctica de los últimos 50 años fue una investigación descontextualizada que contrariaba el proyecto político pedagógico de Anísio Teixeira que se basaba en una premisa opuesta a aquello que las elites brasileñas afirmaban. Así que, con relación a las adecuaciones didácticas y curriculares para una educación intercultural, hay mucho por hacer, ya que el tratamiento de esa cuestión, en la mayor parte del tiempo, se hace a partir de modismos precoces de nuestra realidad.

Siguiendo a los pioneros, Paulo Freire (1971) destaca que los procedimientos de estudio e investigación deben ser de tal naturaleza que puedan indagar acerca de la producción y el cambio de los significados, sean cuales sean los vehículos de transmisión e intercambio, en el aula o fuera de ella. El propio proceso de investigación debe ser transformado en proceso de aprendizaje de las formas, de los contenidos, resistencias y posibilidades de renovación de la práctica en la clase, según los valores que considera educativos, para formar y transformar el conocimiento en acción de los que participan de la relación educar-aprender.

Paulo Freire (1971, 1983) explicó que la investigación en la educación está en la particularidad del objeto del conocimiento, fenómeno educativo imbricado en los fenómenos sociales. Por lo tanto, los hechos sociales son redes complejas de elementos objetivos y subjetivos. Cualquier fenómeno que pasa en la clase tiene una dimensión objetiva (conjunto de manifestaciones observadas), o bien como una dimensión subjetiva (significado que tiene para los que lo viven). La complejidad de la interculturalidad reside en la necesidad de tener acceso a los significados y éstos sólo pueden ser capturados en el contexto de los individuos que los producen y los cambian en el ámbito de las relaciones entre las naciones. La educación intercultural, en el sentido freireano, parte de nuestras experiencias de vida, de nuestros referenciales culturales, de nuestro entendimiento teórico, en un diálogo entre concepciones y prácticas sociales basado en relaciones solidarias, en el convivir dialógico en una cultura de paz y de responsabilidad para con el otro y con el mundo.

Con la Nueva Escuela y sus protagonistas, aprendemos que existen diferentes abordajes y maneras de comprender las cuestiones relativas a la diversidad, a la interculturalidad en la educación brasileña contemporánea. Aprendemos que es necesario considerar el proceso de colonización portuguesa estancada e inmovilizada, la escuela mecánica jesuítica, así como los resquicios de la esclavitud y posteriormente la inmigración de diferentes pueblos desenraizados en el proceso de reconstrucción de identidad. La luz de la contribución de Lourenço Filho y Anísio Teixeira; es decir, el análisis de las múltiples desigualdades debe transformar la mirada del educador, porque la mayoría de ellas no se reduce ni al origen ni a la posición de la clase social, pero es de hecho resultado de un conjunto complejo de factores, que son producto perverso de políticas sociales que tiene como finalidad limitarlas. Es fundamental considerar los procesos contradictorios y recuperar la contribución de la Nueva Escuela y sus protagonistas cuando destacan el doble carácter de la escuela. Ellos reconocieron y explicitaron

el poder que la escuela ejerce, individualizando y jerarquizando los individuos, pero también pueden ver en la escuela un gran potencial que va más allá de proveer capacitación profesional o calidad de racionalidad técnica. Para ellos, la escuela es parte de un proceso más amplio que transciende las relaciones puramente escolares.

Referencia

Azaha José y Mario Pires (1990-1991), "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas", en *Revista de Educação* São Paulo, No. 8, dez-fev. pp. 65-69, FEUSP.

Azevedo, Fernando (1976), *Transmissão da Cultura,* São Paulo, Melhoramentos.

Beisiegel, Celso de R. (1999), "LourençoFilho e a Educação Popular no Brasil", en Nelson Pilletti, *Educação Brasileira-A Atualidade de LourençoFilho*, pp.103-126, São Paulo, Feusp.

Candau, Vera y Carmen Anhorn (2000), "A questãodidática e a perspectiva multicultural: uma articulaçãon ecessária", http://168.96.200.17/ar/libros/anped/ 0413T.PDF, 23ª reunião da ANPED Caxambu, M G.

Freire, Paulo (1983), *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, Paulo (1971), *Educação Como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freitas Marcos Cezar (2011), "A Educação da folha contra a raiz", en *Educadores Brasileiros, Edição especial da Revista Educação*, pp 49-57, São Paulo, Segmento.

Mendes, Durmeval T. (1987), "Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 68, n. 160, set./dez,pp. 493-505, Brasília.

"O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)", *Disponívelem,* www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7a.htm consulta: 21/05/2013

Saviani, Dermeval (2013), *Anisio Teixeira: umClassico da Educação Brasileira*, disponível www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2002.htl, acessoem 16/06/2013.

Saviani, Dermeval (2000), "Apresentação", en J. Claudinei Lombardi (org). *Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas transversais*, pp. 1-4, Campinas, Autores Associados.

La epistemología de frontera como alternativa para la investigación de lo educativo

Gustavo Víctor Ramírez[1]

Hacia una genealogía del pensamiento fronterizo

La epistemología de frontera surge del pensamiento fronterizo, que tiene sus orígenes en académicos latinoamericanos que desarrollan su labor intelectual en distintas instituciones de educación superior en los Estados Unidos. A estos intelectuales se les da, en este contexto académico, el calificativo de pensadores latinos. Son intelectuales de dos mundos[2] que se integran, de la periferia al centro, en una descolocación que los sitúa de manera distinta en el hacer de su labor intelectual y les permite mirar con mayor nitidez, desde una geopolítica del conocimiento, la relación que se da en el conocer, entre lugar y poder como geopolítica del conocimiento. La reflexión que lleva a la constitución de un pensamiento fronterizo en estos pensadores y, por ende, a una epistemología

[1] Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

[2] Lo mismo sucede con intelectuales nacidos en antiguas colonias del imperio británico, que, al insertarse al mundo académico metropolitano, permiten que surja desde su condición de pensadores migrantes los así llamados "estudios poscoloniales". De la recepción y contraste de este movimiento en círculos de intelectuales latinoamericanos en Estados Unidos, surgen, desde el pensamiento latino, los elementos que configuran una epistemología de frontera. De este modo, en la labor académica de ambos grupos, latinos y poscoloniales, se descubre, por su condición migrante, una relocalización discursiva en su modo de pensar y de reflexionar por la hibridez de su conciencia.

de frontera como modo de generación de conocimiento se ve influenciada por los "estudios poscoloniales" y por la crítica que éstos hacen al modo en que, en el saber occidental, las ciencias humanas establecen representaciones sobre el otro a través de epistemologías objetualizantes que, desde el conocimiento universal que proponen, descontextualizan y dominan al otro por la violencia epistémica implícita en su acto de conocer. Edward Said, Homi Bhabba y Gayatri Spivak son los autores más representativos de esta corriente de pensamiento.[3] De este modo, y en conjunción con el discurso poscolonial, para los pensadores latinos, entre las técnicas de producción del conocimiento occidental moderno y las estrategias coloniales de poder, no existe una relación de exterioridad. Es en este sentido —y desde la condición de migrante descubierta en ambos grupos de intelectuales por la conciencia doble con que ejercen su labor intelectual— que surge y se da, en los *Borderlands*, el pensamiento fronterizo como espacio intermedio o cruce de orden epistémico cultural que permite pensar y construir pensamiento a partir de los intersticios, como puntos de encuentro o espacios que se abren para que lo diferente, lo exógeno conocido genere conocimiento. De esta forma se critica el modo de conocer propuesto por epistemologías totalizantes. Se impone, pues, la necesidad de reflexionar sobre epistemologías fronterizas que permitan tomar conciencia, al que se conoce desde una epistemología monotópica, de que es capaz de generar conocimiento desde el lugar en que es colocado por la violencia epistémica. Es el libro de la pensadora latina Gloria Anzaldúa. La frontera donde se propone esta necesidad:

> El libro de Anzaldúa, *Borderlands, La frontera*, no sólo es un momento teórico fundamental para la construcción de categorías geoculturales no imperiales, sino que lo es precisamente por indicar una dirección posible para la superación del occidentalismo. Anzaldúa muestra la necesidad de una epistemología fronteriza, posoccidental, que permita pensar y construir pensamiento a partir de los intersticios y que pueda aceptar que los migrantes, refugiados, los homosexuales, etcétera,

[3] "El texto que sirvió de punta de lanza para la teoría poscolonial fue *Orientalism* (1987), libro en el que Said exponía críticamente, las formas narrativas con que Occidente dibujaba las diversas situaciones de los países orientales, empleando la técnica foucaultiana de la arqueología de los saberes. Esta misma tarea deconstructiva la continuaron los intelectuales hindúes Homi Bhabba y Gayatri Spivak. Esta última autora entiende que la historia del imperialismo está marcada por lo que ella denomina "violencia epistémica"..." Carlos Beorlegui (2006), *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano (un debate incesante de la identidad)*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 861-862.

> son categorías fuera de la ley desde una epistemología monotópica que normaliza determinados espacios (nacionales, imperiales), como espacios de contención y de marginación (Castro-Gómez-Mendieta, 1998: 55).

La superación del occidentalismo monotópico cognitivo y de su modo dominador y objetualizante de conocer puede darse si se admite cierta democratización del conocimiento, surgida a través del pluritopismo, al que abre los múltiples espacios de encuentro con lo diferente y con el modo en que esto conoce y rearticula la teoría a su contexto en un pensamiento otro[4]. Así pues, del pensamiento fronterizo y de sus particularidades específicas surge la propuesta de una epistemología de frontera que permite generar conocimiento desde lo diferente conocido. Veamos a continuación algunas de las características básicas de esta epistemología, comenzando por el contexto epocal en que surge.

La epistemología de frontera se sitúa como propuesta epistemológica en el movimiento que va de lo moderno y su razón disciplinar objetualizante a lo poscolonial, a lo posoriental y a lo posoccidental, en un tránsito epistemológico que va de lo universal totalizante a lo particular localizado. Esta epistemología abre, pues, nuevos espacios de rearticulación conceptual y de generación de conocimiento en una reorganización de la geopolítica del conocer por el reacomodo geográfico de la labor intelectual[5] que surge a partir de la diferencia. En este sentido, la epistemología de frontera iría acorde con la voluntad de fragmentación y

[4] "¿Cómo interpretar la metáfora del párrafo anterior: abrieron las puertas al pensamiento otro? Como desprendimiento y apertura. Quizá con otra metáfora que ayude a la inteligibilidad del tipo de puertas del que hablo en este caso. Ya no se trata de las puertas que conducen a la verdad (aletheia), sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento de colonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del ser, la herida colonial" Walter Mignolo "El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura" en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (eds.) (2011), *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino"* México, Siglo XXI.

[5] "En resumen, la crisis del proyecto de la modernidad generó su propia superación en los proyectos que se van gestando en el pensamiento posmoderno, poscolonial, posoriental y posoccidental. Cada uno de ellos se va articulando a la vez que van rearticulando nuevas localizaciones geográficas y epistemológicas que contribuyen al desplazamiento de las relaciones de poder arraigadas en categorías geoculturales e imperiales..." Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds) (1998), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa.

diferencia descrita desde de la llamada "condición posmoderna" a partir de la crisis del logocentrismo de la razón. De este modo, a partir de lo posmoderno, se habla también del paso de una racionalidad fuerte a una razón fragmentada, o pensamiento débil, que se impone en la época actual frente a los discursos universalistas modernos[6]. La epistemología de frontera puede considerarse, pues, como una epistemología del contexto actual que emerge de la condición posmoderna y que da la posibilidad de desplazar relaciones epistemológicas de poder arraigadas en categorías coloniales que, como dispositivos epistémicos, han impuesto la diferencia colonial. Es también una epistemología del lugar que supera el "si pienso, soy universalizante" con el "soy desde donde pienso localizado".

La epistemología de frontera en su construcción reflexiva parte, pues, de la diferencia colonial impuesta y construida por la ciencia social moderna desde la relación saber-poder que se impone por la violencia epistémica de su epistemología objetualizante:

> La historia del imperialismo está marcada por lo que ella llama "violencia epistémica", de tal modo que siendo el occidental el que construye con sus relatos al "otro" colonizado, el objeto de su descripción será una construcción del sujeto colonizador. Y ello porque, como señala Derrida, autor a quien sigue Spivak en su técnica deconstructiva, todo conocer supone someter, objetivar y reducir a las categorías del sujeto epistemológico. El sujeto sin ser consciente de ello se autoproyecta (*cathexis*) en el ejercicio de describir el objeto de su reflexión (Beorlegui, 2006: 862).

La diferencia colonial constituida y conocida como objeto desde los dispositivos epistémicos de poder es también, en la conciencia de su localización, sujeto activo de conocimiento desde la conciencia doble de un sujeto fronterizo:

> Además, como sujeto colonial Guamán Poma [indígena que propone en su tiempo toda una teoría política] fue una subjetividad de frontera (doble conciencia, conciencia mestiza en la terminología de hoy), subjetividad que no pudo forjar ninguno de

[6] "Para Vattimo y Lyotard, la modernidad se habría caracterizado por hallarse apoyada en una racionalidad violenta y dominadora, con tendencia a la imposición totalitaria. Frente a ello, propone una racionalidad fragmentada y débil, instalada en una pluralidad de juegos de lenguaje, con diferentes mecanismos y contenidos de legitimación, dado que estamos en una situación epocal diferente. Así la postmodernidad produce y se apoya en epistemologías abiertas y plurales sin una prescripción cerrada y única" (Beorlegui, 2006: 835).

> los castellanos, incluido Juan de Betanzos, quien se casó con una princesa inca. El pensamiento fronterizo surge de la diferencia imperial/colonial del poder en la formación de subjetividades. De ahí que el pensamiento fronterizo no sea connatural a un sujeto que habita la casa del imperio, pero sí lo sea en la formación de sujetos que habitan la casa de la herida colonial (Dussel-Mendieta, 2011: 666).

La epistemología de frontera como saber localizado implica un punto de encuentro con un discurso y un saber hegemónico que, desde la diferencia colonial, se fragmenta por los cruces fronterizos de orden epistémico cultural que permiten el tráfico de discursos y la migración rearticuladora y creativa de conceptos dada por el sujeto fronterizo en la búsqueda de una decolonización[7] del pensamiento:

> Los temas de la colonización y la descolonización de la historiografía, de la mente, y de la subjetividad entera en el caso de Anzaldúa se imponían como fundamentales a un Mignolo que se empezaba a descubrir como sujeto migrante, atravesado por historias deimperialismo y colonización, y comprometido con la lucha por la descolonización del pensamiento (Dussel-Mendieta, 2011: 666).

Un paso fundamental en la decolonización del pensamiento, propuesto por la epistemología de frontera desde el sujeto migrante fronterizo, es traer a la luz la relación entre imperialismo y conocimiento inscrito en las narrativas textuales coloniales, descubriendo en ellas los dispositivos epistémicos de control que se imponen desde la relación saber-poder de las epistemologías totalizantes que guían estos escritos. El acercamiento a los autores franceses Derrida, Loytard y Baudrillard justifica, para una epistemología de frontera, este posicionamiento metodológico que mezcla la crítica literaria con la relación saber-poder propuesta por Foucault y que aproxima este posicionamiento metodológico, por el análisis de textos pasados, a la genealogía o dominio de la historia descubierto en los discursos que legitiman la relación saber-poder:

[7] "El concepto de giro descolonial y su plural giros descoloniales, se refieren a un cambio en las coordenadas del pensamiento a partir de las cuales se concibe a la modernidad [no sólo] como íntimamente, sino constitutivamente, ligada a la producción de múltiples relaciones de carácter colonial, y a la descolonización como proyecto u horizonte posible de cambio. El fundamento del pensamiento descolonizador y del giro descolonialmismo reside en el surgimiento de un nuevo tipo de sujeto. Éste es un ser fracturado y dividido, que ya no puede tomar por sentada ninguna tradición y que se alimenta de varias tradiciones..." (Dussel, Mendieta y Bohórquez (eds.) 2011: 686).

> La genealogía se encarga de estudiar el dominio de la historia al analizar minuciosamente los documentos y los discursos que legitiman los valores de una época. Aquí radica la relación entre saber —como producción de discursos que definen y delimitan el sentido de las cosas en una época determinada— y poder —como mecanismos, estrategias y prácticas sociales que posibilitan nuevas formas de control social—. La producción de aquello que se dice verdadero en una época sólo puede entenderse si atendemos a la historia vista de modo genealógico; esto es haciendo un análisis detallado de los discursos de una época e identificando los "bajos fondos" de todo discurso (Buenfil-Fuentes-Treviño, 2012: 253).

No obstante, esta ida al pasado propuesta por los pensadores decoloniales no es sólo para buscar los dispositivos epistémicos de control establecidos en las narrativas colonialistas, sino también es necesaria para la recuperación de saberes olvidados localizados, elaborados por pensadores fronterizos:

> Su tarea principal es desarmar los parámetros del conocimiento humanista creados durante el proceso de occidentalización, pero no en el nombre de una pasión nihilista o de un voluntarismo arbitrario, sino buscando con ello abrir campo para la emergencia de las diferencias, de las voces silenciadas por los saberes modernos. Ya que tales saberes (sociología, antropología, etnología, crítica literaria, filosofía) operaron como estrategias de subalternización en el panóptico académico, su deconstrucción podría contribuir a la democratización del conocimiento [...], así como a una revaloración de los saberes "híbridos e impuros" despreciados por la modernidad. Aquí Moreiras piensa como Mignolo, en formas de autoconocimiento que jamás fueron vistas como relevantes (Castro-Gómez-Mendieta, 1998: 185).

Esta emergencia de las voces silenciadas genealógicamente, recuperadas desde una epistemología de frontera por pensadores fronterizos, nos permiten descubrir que siempre han existido propuestas que subvierten las reglas del discurso colonial en una reconfiguración de las categorías utilizadas por este discurso desde el vínculo que el sujeto fronterizo, fracturado y con conciencia doble, establece desde su migración conceptual entre teoría y *locus enuntiationis*:

> En la organización del mundo promovida por el occidentalismo (la modernidad), las ciencias se articularon en determinadas lenguas y localizaciones geográfico-epistemológicas. Más allá de las ciencias sociales quedaron las prácticas de pensamiento. La reorganización de la producción del conocimiento, desde una perspectiva posoccidentalista, tendría que formularse en una epistemología fronteriza en la cual la reflexión (filosófica, literaria, ensayística) incorporada a las historias locales, encuentra su lugar en el conocimiento desincorporado de los diseños globales en ciencias sociales (Castro-Gómez-Mendieta, 1998: 54).

De igual manera, la recuperación deconstructiva de las voces silenciadas que nos lleva desde la epistemología de frontera a la democratización del conocimiento nos permite recuperar el carácter fundamental de compromiso político de esta epistemología "Se entiende a sí mismo como una estrategia discursiva de carácter fundamentalmente *político*. No es pues un corpus teórico que genera representaciones y conocimientos sobre Latinoamérica, sino una "actividad" contradisciplinaria y antirrepresentacional que busca liberar las diferencias" (Castro-Gómez-Mendieta, 1998: 185).

La epistemología de frontera como productora de conocimiento desde la fragmentación de la razón moderna es una *sapientia* que quiere tener *potentia*, una insubordinación al saber poder establecido, un empoderamiento de la diferencia en una lucha por el control de los significados desde la democratización del conocimiento por la irrupción de los saberes híbridos. De esta manera, la no representación como no identidad, como ruptura del orden e irrupción de la diferencia impone, en el punto de encuentro como frontera entre los dos saberes, una relación ético-política.

Finalmente, decir que la reorganización del conocimiento desde una perspectiva posoccidentalista que formula la epistemología de frontera lleva a proponer a los pensadores de esta corriente un nuevo modo de entender la relación entre lo local y lo global en el contexto transmoderno actual, no desde el dispositivo epistémico de lo universal que al descarnar el conocimiento olvida el lugar, sino desde lo pluriversal que se enraíza en las historias locales como punto de arranque de la reflexión y de la generación de conocimiento:

> El pensamiento fronterizo ocurre de acuerdo con Mignolo en situaciones de colonización epistémica, como alternativa y respuesta crítica a la colonización misma. En Local Histories/Global Designs, Mignolo identifica un sinnúmero de pensadores de frontera y muestra cómo exigen un modelo de globalización pluriversal, y no meramente universal, a partir de la interacción no jerárquica entre las historias locales y los macroproyectos de expansión moderno occidentales (Dussel-Mendieta, 2011: 987).

De esta manera, pues, del contexto actual posmoderno y de su razón fragmentada, surge la epistemología de frontera como propuesta y respuesta a la epistemología

monotópica, global y objetualizante de la ciencia social moderna. La frontera es el límite impuesto por la violencia epistémica de esta epistemología en su conocer la diferencia, pero es también el punto en que se sitúa la reflexión localizada de la diferencia colonial y, por tanto, punto de encuentro de la migración epistémica de las categorías que se rearticulan y se sitúan en un nuevo contexto, siendo así alteradas por el nuevo lugar de enunciación en el que son colocadas.[8] La epistemología de frontera se impone como un discurso que nos lleva a la laboriosa construcción de nuevos léxicos, otra palabra que brota de gramáticas locales, en una nueva acomodación geopolítica en la producción del conocimiento. Ésta se sitúa, pues, en un punto de encuentro, en una situación límite entre el discurso global hegemónico de las disciplinas maestras y la reelaboración que éste sufre por su localización diferencial. El sujeto fronterizo, con conciencia fracturada y doble en una identidad híbrida y transversa, conoce desde el lugar en que es colocado por la diferencia colonial recuperando la memoria y reconstruyendo genealógicamente la historia en una controversia ético-política con el poder-saber establecido por el control de los significados. Toca ahora, como se decía al inicio, vincular esta epistemología a la investigación de lo educativo en la generación de conocimiento, en una investigación educativa que se perfila localizada.

Epistemología de frontera e investigación de la educación

Para el pensamiento fronterizo, las ciencias sociales estuvieron —y de alguna medida todavía lo están— ligadas a las empresas colonizadoras de occidente. De este modo, las ciencias referidas y su generación de conocimiento se constituyen, para este pensamiento, en una serie de estrategias cognitivas ligadas al poder. En todo saber científico, se encuentra de antemano, codificado al interior de un tejido de signos que regulan la producción de sentido a partir de ciertas determinaciones

[8] "...hay que "reconfigurar" las categorías utilizadas por el discurso colonial. "Esto significa adoptar una estrategia discursiva que, a través de representaciones híbridas del colonizado ("White but no quite") muestre los descentramientos, las heterogeneidades las contingencias de aquello que el discurso colonial habría presentado como unidad sustancial. Tal revalorización de las diferencias acaba con la ilusión de un control racionalmente programado desde el 'centro'" (Beorlegui, 2006: 862).

geográfico epistemológicas. La epistemología de frontera busca articular una crítica a las estrategias epistemológicas de subalternización desarrolladas por este modo de entender la producción científica, a través de sus dispositivos epistémicos, en la generación de objetos y sujetos de conocimiento. De este manera, para esta forma de entender la producción científica, no es lo mismo hablar sobre América Latina que desde América Latina, por eso la epistemología de frontera se propone encontrar un camino hacia el *locus enuntiationis* desde el que los sujetos subalternos, objetualizados por la epistemología totalizante de la razón moderna, articulen sus propias representaciones desde el lugar en que fueron colocados como diferencia colonial por la violencia epistémica. La epistemología de frontera es, por tanto, la reflexión que lleva a la producción de conocimiento desde historias locales en la búsqueda de una genealogía pluriversal que supere el universalismo colonial excluyente. Se busca así una ciencia social localizada que nos permita hablar, en la producción de conocimiento, de una metodología latinoamericana de la investigación social que, teniendo como base de su producción científica la epistemología de frontera y como generadora de conocimiento crítico, nos permita formar, en el desarrollo del proceso investigativo, sujetos descentrados con conciencia doble que, a partir de los intersticios o puntos de encuentros fronterizos, rearticulen, por la migración epistémica de los conceptos, sus discursos, desde la diferencia colonial. La producción de conocimiento se sitúa, pues, en un punto de encuentro, en una situación límite entre el discurso global hegemónico de las disciplinas maestras y la reelaboración que este sufre por su localización diferencial.

Ya que toda investigación como producción de conocimiento encierra una epistemología, en la investigación de lo educativo, la epistemología de frontera constituye la base y punto de arranque para la generación de un conocimiento crítico con conciencia ético-política de compromiso social. Es en esta metodología latinoamericana de la investigación social y en su epistemología de frontera donde queremos situar la investigación crítica de problemas educativos, recuperando, desde la conciencia doble del yo, a un sujeto que, desde el lugar en que es colocado por la diferencia colonial, recupera la memoria y reconstruye genealógicamente la historia de los discursos educativos hegemónicos en su relación saber-poder, abriéndose así, desde su actividad, a una nueva geopolítica de la labor intelectual.

La epistemología de frontera se constituye pues, desde la investigación científica de lo social, como una propuesta para la investigación de lo educativo

que propone un tipo de conocimiento a partir del cual se generan alternativas de formación que en el desarrollo de su proceso producen identidades colocadas desde el *soy desde donde pienso*, vinculándose así la teoría a su contexto. La reflexión epistemológica le permite a este sujeto fronterizo descubrirse, desde los dispositivos epistémicos de control en que es colocado, como diferencia colonial. Desde esta colocación, da inicio a la construcción fronteriza de su conocimiento en una nueva geopolítica de la producción intelectual, por el vínculo dado entre lugar y producción del conocimiento.

La colocación fronteriza del sujeto permite una migración del concepto por la descolocación a la que es sometido, siendo creativamente colocado en otro lugar y por tanto en un discurso explicativo no hegemónico de lo real.

La construcción fronteriza de este tipo de conocimiento que surge de los *Borderlands* como puntos de encuentro exige, desde la geopolítica del conocimiento, la recuperación genealógica de la memoria desde el vínculo saber, poder, lugar. La genealogía del saber-poder trae a la luz no sólo discursos hegemónicos, sino también contra discursos del pasado que fueron excluidos, producidos desde saberes híbridos de identidades transversas que se atrevieron a pensar desde los cruces fronterizos o intersticios.

La irrupción de estos saberes híbridos dada ante los saberes producidos por las disciplinas maestras nos lleva necesariamente, por la fragmentación de la razón, a una democratización del conocimiento y a un compromiso ético-político por la relación genealógica establecida entre historia, contexto y concepto. La dimensión genealógica de este pensamiento permite el movimiento. La realidad estudiada no se da sino a partir del pasado con compromiso ético en el porvenir, desde un conocimiento producido en el presente por una identidad transversa. El conocimiento lleva a la acción, sólo que esta acción desde el conocimiento científico de lo social en movimiento que la epistemología de frontera propone no es repetición, ni adecuación, sino transformación.

De este modo, la epistemología de frontera se constituye, a partir de su metodología, como una propuesta para la generación de conocimiento que puede aplicarse a la investigación de lo educativo en América Latina[9]. De dicha

[9] Cfr. Rosa Nidia Buenfil, Silvia Fuentes, Ernesto Treviño (eds), *Giros Teóricos Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2012, pp. 401-425, donde descubrimos la aplicación implícita de algunos de los pasos enunciados aquí para hacer investigación de lo educativo desde la epistemología de frontera.

aplicación pueden surgir propuestas alternativas de resolución ante los distintos problemas que la educación tiene en nuestro contexto particular ante el proceso de mundialización del capital y los efectos que esto tiene en el campo educativo desde la tensión entre lo local y lo global.

Referencias

Beorlegui, Carlos (2006), *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano (un debate incesante de la identidad)*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Buenfil Rosa Nidia, Silvia Fuentes u Ernesto Treviño (eds.) (2012), *Giros Teóricos Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México, FFL y UNAM.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta (eds.) (1998), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Dussel Enrique, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (eds.) (2011), *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino" [1300-200]*, México, Siglo XXI.

Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.) (1998*), Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa.

TERCERA PARTE
La didáctica y su estatuto epistemológico

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA

Introducción: reflexiones sobre la didáctica y las didácticas, aproximaciones actuales

Bertha Orozco,
Lourdes M. Chehaibar[1]

En el presente siglo retorna una discusión sobre el pensamiento didáctico como un saber disciplinario especializado. Desde los años sesenta del siglo pasado se instaló y sedimentó la perspectiva instrumental de la didáctica, lo que podemos sostener por el impacto del pensamiento de la racionalidad instrumental transferido a América Latina por las agencias y organismos internacionales, como la Agencia Interamericana de Desarrollo (Furlán, 1997) por citar un caso. Por fortuna esta perspectiva instrumental y de sistematización, así como la referida al control de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya no es la única que priva entre los investigadores, tampoco es la más importante visión en las concepciones sostenidas por docentes, autoridades de la gestión escolar y del currículum.

En los últimos años se han desarrollado investigaciones especializadas sobre las didácticas de las disciplinas, entre éstas la didáctica de las matemáticas es quizá la más extendida, aunque las otras didácticas no se encuentren a la zaga. Un renovado debate se instala en el campo más amplio de la educación y de la investigación sobre la didáctica como disciplina y, más aún, de las didácticas de las disciplinas, las cuales se difunden y amplían sus círculos de resonancia en

[1] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

congresos, tanto nacionales como internacionales. En estos espacios se comparten y comunican tratamientos conceptuales, metodológicos y estratégicos en el abordaje de los contenidos disciplinarios para la enseñanza. Asimismo, las publicaciones de estos eventos y de una cultura especializada amplía los horizontes sobre los debates, problemáticas y preguntas de investigación sobre las didácticas de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, exactas y tecnológicas o, particularmente, de la historia, de la enseñanza de las lenguas, de la lectura, etcétera.

Podemos afirmar que el debate conceptual y metodológico de estas didácticas ha adquirido carta de naturalización en los foros, seminarios y congresos sobre educación, en donde las audiencias y los interesados en estos temas crecen día a día. Es innegable que las didácticas de las disciplinas se constituyen ya como un conjunto de líneas de investigación en el campo amplio de la investigación educativa en el tránsito del siglo XX al XXI, aunque se trate de debates de apertura e inacabados. Estos debates, que cuentan con un número creciente de interlocutores, están abiertos porque involucran diversas perspectivas, ya sea desde los propios especialistas didactas o didactistas, como de los especialistas de distintas disciplinas como la biología, la matemática, la física, las ciencias sociales, las ciencias humanas, entre ellas la geografía, la sociología, la historia, o las disciplinas del movimiento y de la cultura como la educación artística o del movimiento del cuerpo, entre otras. Pero también porque en estos debates aparecen problemas vinculados al estatuto epistemológico (cómo se construye el conocimiento disciplinario de la didáctica) y ontológico (cómo caracterizar los rasgos identitarios de las misma) de la didáctica, a saber: ¿dónde y cómo se construyen los límites epistemológicos, conceptuales y metodológicos entre la didáctica como disciplina y las didácticas particulares?, ¿cuáles son los sentidos epistémicos y teóricos de esta pregunta?, y ¿cómo las didácticas que abordan las problemáticas de la selección y comunicación de los contenidos de las disciplinas académicas y de las asignaturas escolares comparten, o no, y hasta dónde con el desarrollo de cada campo disciplinar científico y académico, en los diferentes tipos y niveles educativos: educación básica, media superior, superior y de posgrado?

Estos y otros interrogantes perfilan discusiones amplias y fundamentadas para las investigaciones de las didácticas especiales. De ahí que se sostiene que la discusión está en pleno desarrollo, si bien ha alcanzado un nivel de consolidación aceptable, al mismo tiempo muestra ricas vetas y temáticas sobre las que se deberá profundizar.

Precisamente este esfuerzo editorial de la AFIRSE colabora a estos propósitos, para lo cual este apartado reúne cuatro interesantes abordajes que permitirán al lector dilucidar algunos de las problemáticas señaladas en los párrafos previos de esta introducción.

El primero de ellos, cuyo autor es Jean-Louis Martinand, Profesor emérito de Didáctica de las ciencias y la tecnología de la Escuela Normal Superior de Cachan, en Francia, aborda el tema particular del estatuto epistemológico de la didáctica o, más bien, de las didácticas de las disciplinas en el medio francófono. Para el autor el asunto entre el singular de la didáctica y el plural de las didácticas tiene que ver con el modo de constitución del pensamiento didáctico y hace parte del análisis de su estatuto epistemológico.

En su tratamiento, aclara que su abordaje no trata de aplicar "la epistemología de los epistemólogos" al análisis de una materia científica para ser enseñada, sino de abordar desde una "cultura epistemológica, crítica e histórica" de las elaboraciones epistémicas, para clarificar los modos de significación de los saberes científicos escolares, o que se enseñan en las escuelas, o de producir nuevos modos. Este enunciado del autor denota un abordaje complejo y serio, porque concibe a la discusión de la didáctica/las didácticas atravesada por sus dimensiones históricas, culturales, institucionales y por los desarrollos de los campos científicos mismos. En su discusión, además de estas dimensiones, involucra los contextos, las circunstancias de ciertos momentos y periodizaciones en que emergen los tratamientos didácticos, involucra también a los actores partícipes en ello: administradores, docentes, didactas e investigadores e innovadores, que se constituyen en mediaciones que se articulan a la complejidad de planos y niveles en la problematización que nos presenta. Señala también las diferencias y tensiones entre los objetivos y abordajes de las didácticas según los actores involucrados.

A partir de este análisis multi-referencial muestra planos de significación del lenguaje especializado de la disciplina y del pensamiento didáctico, establece distinciones problemáticas sugerentes entre didáctica como adjetivo, la didáctica, las didácticas, o como adverbio cuando algo se expresa —didácticamente. Martinand afirma que la didáctica como disciplina es mestizada o una "disciplina involucrada", esto es, una "disciplina académica implicada en los problemas de la enseñanza de las disciplinas escolares [...] y que, por tanto, necesita dialogar, sin subordinación y en interdependencia con los aportes de otras disciplinas, en un proceso de co-evolución, que incluya sus componentes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos y epistemológicos".

Hace el Profesor Martinand un señalamiento importante, que hace falta aún en las investigaciones sobre las didácticas: tomar en cuentas estas múltiples dimensiones y planos circunstanciales que atraviesan los tratamientos sobre la problemática, así se entiende su discusión sobre el estatuto epistemológico de las didácticas. Pero va más allá aún y plantea que el asunto no se queda en el debate de las didácticas (en plural) de las disciplinas, sino que abre un nuevo filón de problematizaciones cuando introduce los problemas de enseñanza de contenidos no disciplinares, sino tales como "didácticas de actividades de descubrimiento, de educación y desarrollo sustentable" por poner un caso, y de las realizaciones disciplinares (escuela primaria), o didácticas de formación de competencias técnicas en relación con la experiencia de trabajo. Todas estas nuevas vetas de indagación quedan abiertas en este debate inacabado, que nos ofrece anchas sendas para seguir construyendo.

Comentamos el capítulo de Bertha Orozco, quien desde la Universidad Nacional Autónoma de México y desde el ejercicio de la investigación en teoría y educación, posicionada en la pedagogía como disciplina, asume igualmente la convicción de destacar el debate epistémico de la didáctica desde sus bases históricas, y sitúa a la didáctica como el saber especializado del sujeto que práctica la enseñanza, el docente. Coincide en vincular a la didáctica con el ámbito de la enseñanza, cuestionando cómo en la trama de las políticas educativas actuales en el contexto de la sociedad global y de la sociedad del conocimiento, emerge un nuevo modo de la racionalidad instrumental, ya no sólo centrada en las prescripciones instrumentales de que se vale la enseñanza en los procesos de comunicación de saberes en la escuela, sino en el plano de la misma política educativa global, en la cual, bajo un discurso —muy convincente por cierto— se avala una nueva racionalidad en lo que la autora denomina como una nueva política centrada en el aprendizaje, por lo menos a partir de la década de los noventa del siglo pasado.

Nos plantea un texto lleno de provocaciones conceptuales, que llevan a reflexiones serias tanto sobre la condición de lo propio de la didáctica como sobre sus contradictorios desarrollos en el ámbito educativo mexicano y latinoamericano.

Es claro su posicionamiento sobre la importancia de ir más allá de la discusión de las didácticas particulares, sin restar importancia a tales debates, siempre que se reflexione la didáctica desde el campo pedagógico mismo y desde el interés de vincularla —de manera significativa y con direccionalidad y sentido— como un tipo de saber y reflexión articulador de los diversos debates y saberes educativos, incluidas

las didácticas específicas disciplinarias. Ahí estaría instalado, en la perspectiva de esta autora, tanto el debate epistemológico como el ontológico de la didáctica.

Es interesante esta dimensión política en el debate onto-epistémico de la didáctica como una disciplina pedagógica; aunque el capítulo es escueto en esto, bien puede reconocerse la apertura de un ángulo más en este complejo campo problemático de la didáctica/didácticas y sus estatutos epistémicos y ontológicos.

Hay coincidencia en la idea de lo "multi", que en esta introducción situamos como el debate de la multireferencialidad de los objetos de la investigación del saber/saberes didácticos, en los planteamientos del siguiente capítulo de la co-autoría de María Amelia Santoro y Selma Garrido, académicas de las universidades Católica de Santos y de Sao Paulo en Brasil. El propio título de su contribución explicita el abordaje de la "didáctica multidimensional…". En este capítulo, además del énfasis en lo multidimensional, se discute el rol del sujeto para pensar la problemática de las didácticas, focalizándose aquí a los sujetos interactuantes en las prácticas colectivas en el contexto social y cultural de América Latina, con el sustento central en los aportes de Paulo Freire.

Es interesante la problemática que las autoras brasileñas plantean. Comparten la convicción de que la didáctica no es sólo asunto de medios y fines prescriptivos y técnicos, pero introducen un planteamiento novedoso, que pone el peso en el proceso amplio y complejo en los procesos y actos de enseñar, procesos de enseñanza como ellas le nombran. Consideran entonces ir más allá de las relaciones entre didácticas de las disciplinas y contenidos preestablecidos, y abonan a la problemática epistemológica un ángulo de discusión polémico pero sugerente: poner el debate en el plano de la multidimensionalidad en función de cómo los sujetos elaboran la "construcción/reconstrucción de conocimientos y saberes".

Si el foco de atención está puesto en la construcción/reconstrucción de conocimientos y saberes en plural, entonces, se podría comenzar a vislumbrar cómo los sujetos en situaciones de aprendizaje colectivos construyen y entretejen saberes disciplinarios en su conjunto. Esto parece regresar al planteamiento de Martinand cuando expone el asunto de las didácticas más allá de las disciplinas. ¿Estamos en el umbral de la interdisciplinariedad o trans-disciplinariedad didáctica? es una pregunta que puede profundizar los debates incluidos en este apartado del libro. Lo anterior parece creíble cuando las autoras sostienen: [el asunto es] "más complejo que elaborar la enseñanza, en una perspectiva antigua de organización de transmisión de contenidos [disciplinares agregaríamos] será la perspectiva de

desarrollar en los alumnos la actividad intelectual que les permita crear sentido a los aprendizajes y sólo así, reelaborarlos y convertirlos en saberes".

Identificamos aquí una arista de la discusión para posteriores debates: no es lo mismo contenidos, que conocimientos, que saberes. La noción de saber, de acuerdo con Foucault, remite a la incorporación del poder y de la capacidad potestativa del sujeto que conoce, y así se constituyen los sujetos como formas de subjetivación en la relación saber-poder (Foucault, s/f).

Las autoras citan a Freire y afirman, junto con él, que "enseñar no es transferir conocimiento" [disciplinario/disciplinarios agregaríamos], pero crear las posibilidades para su producción o su construcción, "resaltando que esa perspectiva transforma el papel del profesor y de la didáctica, dado que quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado".

Parece haber un punto de coincidencia entre los planteos de Martinand y el de las autoras respecto a que la didáctica, además de todas sus complejidades, planos y niveles de abordaje, es un asunto de responsabilidad ética y política. Entonces de lo que se trata es de desarrollar la *curiosidad epistemológica* (Freire, 2004). Concluyen que la didáctica multidimensional que proponen es un enfoque para la producción de actividades intelectuales. Nosotros agregaríamos que además es un tema relevante de discusión tanto para la formación de sujetos auto-determinados y autónomos, como para la apertura de nuevos horizontes de subjetividad pensados desde América Latina.

Cierran Santoro y Garrido con un mención más que atinada y de reconocimiento a los aportes de Jacques Ardoino, miembro insigne de la AFIRSE, recientemente fallecido, sobre el debate de la muldimensionalidad y de la multireferencialidad, al cual nos sentimos convocadas-os a profundizar en los debates didácticos. Se trata de una polémica con gran potencial para pensar en un tipo de "matriz articuladora" de las distintas disciplinas que concurren en el campo de la pedagogía, y que se ha quedado bajo el enunciado parcial y aislacionista de las ciencias de la educación.

El capítulo, de Alejandra Avalos, académica de la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México y en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) presenta una mirada particular de la didáctica de las matemáticas; de entrada, se deslinda de posturas prescriptivas de esta didáctica específica y, al hacerlo, se posiciona también en la reflexión de corte epistemológico.

Parte de asumir que la didáctica de las matemáticas es una ciencia, así lo afirma, que "busca comprender y explicar los procesos de construcción del conocimiento matemático por parte de los estudiantes en situaciones educativas". Esa concepción presenta obstáculos en los planteamientos de otras visiones, de las que la autora se deslinda: por un lado, los acercamientos que dirigen la acción de la educación formal a la apropiación de saberes previamente elaborados, axiomatizados y socialmente validados y, por otro, a los acercamientos normativos y prescriptivos para la enseñanza de las matemáticas.

Sostiene que la didáctica de las matemáticas tiene el estatuto de ciencia desde la epistemología clásica y centra su atención en la teoría de las situaciones didácticas como una de sus posturas paradigmáticas más relevantes (aunque no la expone con amplitud), la cual ha desarrollado estrategias metodológicas propias como la ingeniería didáctica. Parte de afirmar la equivalencia que une a la epistemología y a la didáctica de las matemáticas, es su interés por el conocimiento; a ambas les interesa "qué es, cómo se valida, cómo y por qué emerge, y cómo se organiza." La autora introduce en esta discusión el rol del sujeto, desde el sujeto cognoscente, situado, hermenéutico, autorreferenciado, precario y hasta el sujeto epistémico y autónomo.

Así, la autora sostiene que la didáctica de las matemáticas contribuye a la discusión epistemológica. Ciertamente apunta al plantear la pregunta ¿quién conoce? Y amplía los hilos de la discusión al introducir que el sujeto que conoce no va sólo, se constituye en una relación entre subjetividades e introduce así el tema de la alteridad. Compartimos su descubrimiento, si bien éste, desde el movimiento "Escuela nueva" o desde la pedagogía latinoamericana, es un eje de discusión de la pedagogía, y también en el campo de la filosofía contemporánea.

Este capítulo de Avalos ciertamente abona al debate, puesto que en su discusión epistemológica sobre la "didáctica de las matemáticas" habilita una lógica muy importante, el cruce de las fronteras entre las disciplinas sociales y la disciplina matemática, que se encuentran en el debate epistémico sobre la complejidad de la didáctica multidimensional y multireferencial.

Esperamos que la revisión de las contribuciones de esta sección posibilite al lector reflexiones productivas en este ámbito y le permita tejer hilos y desafíos inéditos de cara a nuevos y mejores horizontes educativos.

Referencias

Foucault, Michel (s/f), *Saber y verdad*, edición, traducción y prólogo de Julia Varela y Fernando Alvares-Uría, Madrid, La Piqueta.

Freire, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa,* 9ª ed, tr. Guillermo Palacios, México, Siglo XXI.

Furlán, Alfredo (1997), *Ideología del discurso curricular*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónomo de México.

Las didácticas y su estatuto epistemológico. Un punto de vista francófono[1]

Jean-Louis Martinand[2]

Introducción

La cuestión del estatuto epistemológico de las didácticas es en realidad múltiple: se plantea de manera diferente según las "materias" o las disciplinas involucradas; debe considerar sus posiciones específicas en las ciencias de la educación y sus relaciones con todas las disciplinas académicas que pueden estar interesadas en la educación; de la misma manera, se debe tener en cuenta el papel específico y constitutivo de la epistemología para las enseñanzas de las ciencias (de la naturaleza, de la sociedad o de la ingeniería).

El examen del primer punto supondría un ajustado cuestionamiento de cada materia de enseñanza, en las distintas ramas de la formación general, tecnológica y profesional, con la preocupación comparativa de la inclusión histórica, geográfica y cultural de estas enseñanzas. Esto no es claramente posible en el contexto de esta contribución.

[1] Este texto está tomado de Jean Louis Martinand (2006). Didáctica y didácticas. En Beillerot, J., y N. Mosconi (dirs). Tratado de las ciencias y las prácticas educativas. Paris: Dunod, pp. 353-367.

[2] Profesor emérito de didáctica de las ciencias y la tecnología, Escuela Normal Superior de Cachan, Francia.

El examen de la segunda cuestión, y en particular las relaciones entre didáctica(s) y la(s) ciencia(s) de la educación es sin duda esencial en las ciencias de la educación, debido a que estas relaciones antiguas, se mantienen ambivalentes, tanto externas como internas, atractivas y repulsivas. Se necesita una doble mirada: las didácticas en relación con las ciencias de la educación, y también las ciencias de la educación en relación con las didácticas. Además, debemos tener en cuenta los contextos educativos y los debates polémicos que los atraviesan, señalando que en la gestión política y administrativa los "sistemas educativos", las didácticas, como las ciencias de la educación, por otra parte, son a menudo despreciadas y reprimidas en favor de las disciplinas "fundamentales" como las neurociencias, las ciencias cognitivas, la sociología de la educación y la economía, apreciadas como más "científicas" y menos molestas para la expresión libre de opiniones personales.

Así, han aparecido durante la última década en Francia, libros o informes sobre el estado de la escuela y la formación de los maestros, en donde las didácticas están ocultas, hasta el punto de que a veces se preguntan sus autores si todavía se enseña algo en la escuela, y si esto plantea un problema desde el punto de vista de la apropiación de contenidos. Los investigadores en didáctica formadores de docentes, al igual que sus colegas de las ciencias de la educación, sobreestiman sin duda el lugar que han de ocupar, en la formación de maestros los contenidos directamente emanados de sus investigaciones, sin plantearse la pregunta particular de la problematización que requieren los retos de la formación. Co-existen también, con estas tendencias modernizadoras, tecnocráticas o científicas acciones supuestamente innovadoras como en Francia las de la Fundación "La main à la pâte", dirigidos por académicos de las ciencias, retransmitidas en muchos países del mundo por redes académicas internacionales, que hemos de admitir que no son socialmente muy representativas, pretendiendo reservarse el privilegio de un discurso científicamente legítimo sobre la enseñanza, no por la cientificidad de los trabajos realizados, sino por la transferencia de la legitimidad de los líderes científicos.

Sin duda, es imposible tratar en esta contribución el conjunto de aspectos del segundo punto; la ambición es mucho menor: bosquejar de manera problemática algunas de las cuestiones de orden didáctico que las ciencias de la educación deben tomar en cuenta, bajo pena de dejar de lado procesos y dispositivos de enseñanza y aprendizaje escolares. El texto siguiente no presenta las características de una síntesis sobre el tema, sino de aquellas observaciones cuyo tono personal no se puede se ocultar.

Palabras

Didáctica (adjetivo), la didáctica, las didácticas, y lo didáctico: las palabras revelan un debate acerca de las cosas, debate cuyos términos no son evidentes entre los didactas, donde pueden existir consecuencias estratégicas importantes, o en el seno de las ciencias de la educación, donde las implicaciones no son menos esenciales.

No es tanto la existencia como el estatuto y la vocación de la (o de las) didáctica(s) que se cuestionan. De hecho, el adjetivo (por ejemplo, la poesía didáctica) o el nombre femenino tienen siglos de empleo (La gran didáctica de J.-A. Comenius data de 1649, en el idioma checo).

Al mismo tiempo, el adverbio (didácticamente), y sobre todo el nombre didactismo (siglo XIX) muestran usos ambiguos o peyorativos. La(s) didáctica(s) oscila(n) aún entre favor e indignidad, según la legitimidad acordada a las disciplinas a las que se refiere(n) cuando se ocupan de la enseñanza nivel secundario, o según la preeminencia acordada a la pedagogía, la psicopedagogía, la socio pedagogía, incluso a las ciencias de la educación cuando se trata de la enseñanza primaria.

En el período reciente, y para el espacio francófono, se puede sin duda señalar la fecha de publicación de la tesis de Hans Aebli (psicología de la didáctica, Delachaux y Niestlé, 1951), la afirmación de un área específica de investigación en el movimiento de Jean Piaget. Esta relación original con la epistemología y la psicología genéticas implica más una característica propia de la didáctica: la importancia acordada a los análisis o elaboraciones de naturaleza epistemológica y a las observaciones y experimentaciones de inspiración psicológica.

Esta aparición no fue hecha, sin embargo, en terreno virgen. En el campo de las ciencias y de las técnicas, y para no hablar tan sólo de Francia, ha existido formación de profesores, en incluso investigaciones reflexivas y racionales, si no es que científicas en "pedagogía especial" o "psicopedagogía" de materias de la escuela elemental (Escuelas normales primarias), y en "metodología" de las diferentes disciplinas técnicas (Escuelas normales nacionales de aprendizaje). La propia idea de disciplinas escolares, que data de principios del siglo XX, está fuertemente correlacionada con la de la metodología, como lo sugiere el libro aparecido en 1921, en el momento en donde la palabra disciplina ha cambiado de sentido y remplazado al de materia: Las disciplinas de una ciencia: la química, de Georges Urbain (Doin, 1921).

Hoy, investigadores, formadores, enseñanzas, innovaciones reivindican el calificativo didáctico. Las "fuentes" al final de este texto dan una lista de guías de formación de docentes puestas a punto al final del siglo XX por didáctas franceses, que se esfuerzan por cubrir la mayor parte de las materias y disciplinas de enseñanza. Para comenzar a informarse sobre lo que estas publicaciones revelan del trabajo didáctico ya efectuado, el acceso es fácil. Nada impide entonces reflexionar sobre la significación de esta reivindicación de un "punto de vista didáctico", adoptando la misma actitud de aquella que consiste, en saber lo que es la física de hoy, para investigar sobre lo que hacen los físicos y sobre las diferencias que su actividad deja ver con eso que ellos hacen o lo que hacen los biólogos, los matemáticos, los geógrafos, los tecnólogos o los artistas....

Sin embargo, es claro que algunos reflexionan y escriben sobre lo que la(s) didácta(s) debe(n) hacer, sin referirse a lo que realmente hacen. Todavía hay, manifiestamente fuertes retos de territorios para marcar y ocupar. Distinciones, puestas en relación cuestionables, y por otro lado cuestionadas y frágiles, son así afirmadas: tomar sólo dos ejemplos, G. Mialaret propuso en 1976 la inclusión de la didáctica en la pedagogía y en 1982 la inclusión de la pedagogía en la didáctica; como muchos otros, Philippe Meirieu quiere diferenciar la pedagogía centrada en el niño y la didáctica centrada en el saber; y Jean Houssaye no ve diferencia entre didáctica y pedagogía, acusando a los didactas de querer simplemente separar las problemáticas pedagógicas, que tampoco es completamente falso del todo, para algunos. No es seguro que estas tomas de posición clasificatorias y normativas sean muy fructíferas; discusiones críticas, polémicas o debates sobre los resultados y problemáticas de investigaciones, o sobre los contenidos de formación de profesores en didáctica son sin duda mucho más. Y de todos modos, no es posible ignorar la pluralidad de hecho y probablemente sin duda, problemáticas existentes de las didácticas.

Actores

Si no se toma en serio hablar de didácticas sin tener en cuenta las posiciones y acciones de aquellos que se dicen "didactas", constatamos entonces que los que se encuentran hoy dentro y fuera de las ciencias de la educación (tomadas aquí como categoría profesional universitaria). Actualmente en Francia, disciplinas "académicas" como la lingüística, las matemáticas y la física son acogedoras, y las "cualificaciones" con el fin de convertirse en un docente-investigador pueden

aparecer, en la actualidad, más fáciles que en ciencias de la educación. Por el contrario, la historia, la filosofía, las ciencias de la vida, las ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas... parecen muy cerradas. También están los "olvidados" del Consejo Nacional de Universidades (CNU), estas áreas como el francés —lengua— extranjera, que existe en muchas universidades, y donde la mayoría de las investigaciones pueden ser cualificadas de didácticas.

En esta coyuntura, la mayoría de los profesores-investigadores didactas se encuentran en ciencias de la educación, quienes examinan en cada sesión candidaturas para —en número variable según el año (de 20 a 40). Estas candidaturas se basan a menudo en confusiones (de autores de herramientas pedagógicas que nunca han hecho investigación en educación o en formación y creen que su producción en sí misma será considerada, porque es "didáctica"), pero en general, la recepción de estos didactas es buena, si demuestran que realmente desean inscribirse en esta disciplina pluralista. En el los congresos Actualidades de la de Investigación en Educación y Formación, que son ahora conocidos por las diversas comunidades de didactas, existen entre una tercera y cuarta parte de las comunicaciones que tocan el tema de las didácticas. Por otra parte, los didactas de un campo determinado de enseñanza se encuentran en coloquios particulares y han constituido asociaciones específicas, en los diversos campos de la investigación en educación y formación. Por último, entre los 26 programas de doctorado que figuran en el año 2000 en la Dirección de Investigación que participan en la educación y la formación, y de los cuales 17 podrían ser realmente relacionados con las ciencias de la educación a través de la pertenencia a una parte significativa de sus miembros, se encontraban 14 correspondientes a didáctica, 9 relacionados con las ciencias de la educación, y 5 utilizaban explícitamente la palabra didáctica.

Circunstancias

Después de la Segunda Guerra Mundial, y especialmente después del final de la década 1960-1970, las instituciones de educación francesas han experimentado o conducido evoluciones profundas. Al igual que en otros países desarrollados, ha sido necesario enfrentar las demandas cuantitativas y cualitativas apremiantes: absorber todos los rangos de edad en la enseñanza posprimaria, formar especialistas, elevar el nivel de la educación general, preparar la inserción profesional.

Los niveles de educación (general, técnica y profesional) se integraron en un sistema educativo que, por la generalización de los estudios secundarios, incluso más allá de la educación obligatoria, ya no es posible para un joven escapar de la escuela antes de los 18 o 20 años. Este cambio afectó a todos los niveles, incluyendo la escuela primaria, y todas las disciplinas de enseñanza, incluyendo los contenidos educativos de la escuela primaria.

En este sistema escolar extendido, los fracasos en el aprendizaje de la lectura y más tarde en los exámenes provocaron un desaliento en las perspectivas personales y trajeron un problema social grave: la noción de "fracaso escolar" correlativa de la generalización de la secundaria afecta a cada uno de los componentes del sistema escolar, esto es, la mayor parte de las disciplinas. Los cambios en el entorno técnico y por lo tanto de los contenidos y la organización del trabajo, las transformaciones en la estructura social (por ejemplo, relaciones cuantitativas de salarios urbanos o periurbanos de los empleados / empleados rurales, sector industrial, la industria terciaria), el desarrollo del saber y medios científicos y tecnológicos, han añadido a la obsolescencia interna y a la inadecuación actual al alumnado de ciertas enseñanzas, algunas descompensaciones externas insoportables en relación con el entorno social. Aquí también las disciplinas han tenido que reaccionar rehaciendo los contenidos. Después de 1968, los nuevos programas de enseñanza son discutidos, ensayados y oficializados. Los métodos para preparar estas lecciones han asociado una vez más, al igual que hace 50 años a los académicos (no sólo a los individuos, sino equipos), administradores y docentes, en procesos recurrentes de concepción, de pruebas y evaluación.

La generalización de la educación secundaria ha multiplicado las necesidades cuantitativas de docentes; la evolución de los saberes y las técnicas, la elevación del nivel de estudios de la población han vuelto indispensables, desde la perspectiva social, el aumento del nivel de reclutamiento de docentes de escuela primaria, luego a todos los maestros de secundaria y primaria, y una formación continua e inicial de todos los profesores que se vuelven verdaderos profesionales de la educación primaria y secundaria en la actualidad.

A pesar de que sólo existía para los docentes de primaria y profesional, esta profesionalización del oficio docente ha penetrado en la enseñanza secundaria general. El nuevo nivel de contratación y de formación, la participación de las universidades, la creación de institutos de formación universitaria (IUFM), han dado lugar a la emergencia de las relaciones entre la formación de tipo profesional y la investigación académica. Sin embargo, las alternancias políticas han llevado a retrocesos y avances sucesivos, por ejemplo en Francia, donde un gobierno de derecha se atrevió a "desprofesionalizar" la profesión docente en el año 2003 por la eliminación de los IUFM, y donde la izquierda recreó en 2012 las escuelas superiores del profesorado y de la educación (ESPE). A pesar de estas fluctuaciones, y en la medida en que los maestros enseñan, estas son disciplinas de segundo grado o materias educativas de la enseñanza primaria, la didáctica de estas disciplinas o materias, como ámbito de investigación, se convierte poco a poco, con o sin reconocimiento en un campo más normal y legítimo de inversión para una parte de los formadores. Por supuesto, estos desarrollos sobre dos generaciones están marcadas por debates recurrentes entre concepciones más "prácticas" o más "científicas" de necesidades de formación o de formaciones profesionales.

Emergencias

Casi todas las didácticas, en tanto que ámbitos de investigación, se han interesado en la evaluación del saber de los estudiantes, antes o después de la enseñanza, caracterizando sus errores o sus incompetencias para explicar sus dificultades y fracasos.

La "búsqueda de errores" y su interpretación ha sido una de las líneas originales de la investigación didáctica, y sus resultados de encuestas se han convertido en objetos de estudio en la formación docente.

Desde este punto de vista, es falso decir que los didactas no se interesan por los estudiantes (los "aprendices") o incluso en los "niños" y adultos en formación.

El estudio sistemático de los comportamientos de aprendizaje, en contextos escolares y para objetos de estudio complejos, que los psicólogos dudan por esta razón a tomar por objeto de investigación, ocupa un lugar importante: ¿cómo aprenden los alumnos en su diversidad?, ¿cuáles son los procesos de éxito y de fracaso? Este tipo de investigación, que tiene en cuenta las situaciones escolares y contenido de la asignatura, ocupa un lugar importante.

Paralelamente, a partir de finales de los 60, y con vigor en los años que siguieron a la crisis de 1968, la renovación de la enseñanza ha afectado a todas las materias de la escuela primaria (francés, matemáticas, historia y geografía,

actividades físicas y deportivas, las "actividades de concientización"), así como en el francés, las matemáticas y las ciencias físicas para la escuela secundaria e incluso para el bachillerato. Debates, comparaciones con otros países, evaluaciones, pruebas han involucrado a algunos de los protagonistas que habrían de convertirse en los innovadores institucionales o los investigadores en el marco de comisiones oficiales con grupos de pruebas controladas o de institutos nacionales de investigación y de innovación, como en Francia el Instituto Nacional de investigación Pedagógica, (INRP), actualmente trasplantado y absorbido bajo el nombre de Instituto Francés de la Educación en la escuela Normal Superior de Lyon.

Los requisitos de concepción, diseño y pruebas de proyectos de enseñanza a gran escala requieren un análisis crítico mínimo y la invención conceptual, una toma de distancia epistemológica y una implicación creativa y constructiva para los contenidos.

Ellas requieren un rigor metódico para conducir y utilizar las pruebas y llevar a cabo evaluaciones que permitan tomar decisiones de generalizaciones eventuales; necesitan aprendizajes y desarrollos metodológicos.

Del mismo modo, equipos de didáctica fueron capaces de constituirse para estudiar los problemas, distintos a los técnicos o de gestión, que plantean, para cada disciplina o materia la introducción voluntaria de materiales (audiovisuales, computadoras, redes informáticas) o nuevas herramientas pedagógicas (los objetivos): estas herramientas afectan los contenidos, permitiendo o solicitando de otras, preguntas de significación de actividades renovadas, consecuencias, condiciones, motivaciones e implicación de profesores y alumnos. Así, en Francia, la didáctica de la biología nace, en parte, a nivel de las escuelas secundarias (collèges) de la reflexión sobre la relación entre la actividad experimental y el uso de medios audiovisuales en una secundaria experimental "audiovisual".

En la constitución de equipos de investigación, la cuestión de la evaluación, sin duda jugó un papel decisivo: a la vez como propósito, medio y motivo de una postura más objetiva, más racional y más instrumentada, finalmente más "científica". Para el desarrollo de una investigación didáctica autónoma, es decir, con dominio de sus problemáticas, las cuestiones de evaluación son ciertamente decisivas, pues imponen una objetivación precisa y pertinente. Para ir más lejos, nuevos conceptos tienen que reforzar las capacidades para plantear nuevas cuestiones inéditas, inventar nuevos caminos o contenidos, proponer ideas paradójicas.

Finalmente, la formación para la investigación didáctica, a través de Diplomas de Estudios Avanzados (DEA), en seguida de maestrías y programas de doctorado, existen en Francia desde 1975. Estos DEA y formaciones doctorales han jugado un papel importante en la instalación de las didácticas en los países francófonos, como Bélgica, Canadá y Suiza. Aunque las formaciones doctorales y los equipos de investigación franceses, belgas o suizos han atravesado y experimentan momentos de precariedad, podemos considerar que las didácticas de las disciplinas, desde ese periodo, tienen una presencia han en algunas universidades y en el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INRP) o en el Instituto Francés de la Educación (IFE). En el ámbito nacional, y con las desigualdades y los contratiempos, podemos considerar que casi todas las disciplinas o asignaturas y todos los niveles y tipos de educación, son tomados en cuenta, aunque de manera desigual. Los didactas hacen hablar de ellos, con opiniones opuestas; pero un número muy significativo ocupa posiciones de profesores-investigadores o de investigadores de Universidad[3] y, especialmente, en los institutos de formación docente (ESPE), y no es tan fácil obviarlos.

Características

Deben ser bien marcadas con mayor claridad algunas de las características de estas didácticas: se encontrará en las dos referencias "algunas fuentes" (lista de guías de formación de la década 1990-2000 que muestran elaboraciones didácticas prácticas, por investigadores y formadores de docentes) y "algunas referencias" (listas de publicaciones científicas y reflexivas de didactas desde 1990 hasta la actualidad).

La primera característica es que se trata de didácticas, en plural. De lado de los didactas-investigadores, que se adhieren a las disciplinas académicas o a las

[3] NT Professeur d'Université: es un profesor que ha presentado un concurso específico, después de haber ejercido durante muchos años como "maître de conférences", nivel precedente al de profesor universitario. Los candidatos a este nivel deben además obtener una "habilitación" para dirigir tesis en el Consejo Nacional de Universidades.

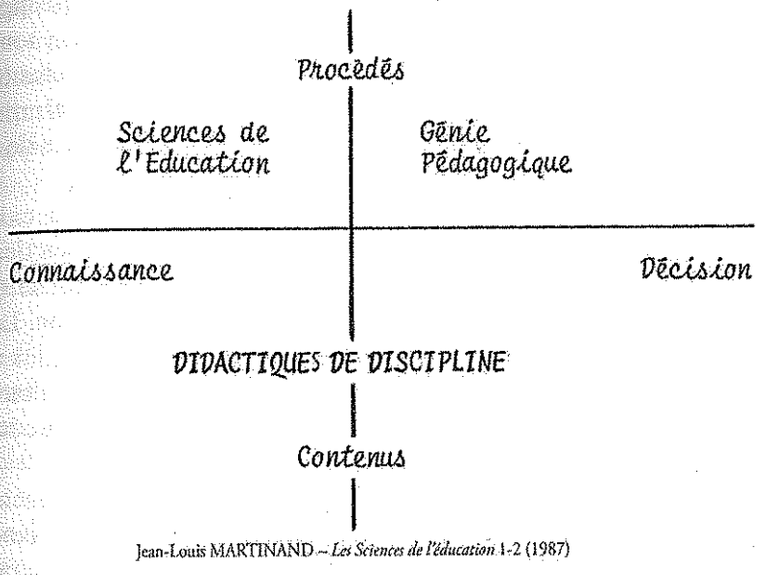
ciencias de la educación, todos están de acuerdo en hablar de didácticas de la disciplina, no de didáctica en singular o incluso didáctica de las disciplinas (nombre que tiene una Unidad de formación de la Universidad París 7 Denis Diderot, creada después de 1970 y ahora cerrada). Se constatan sin embargo, situaciones más "combinadas", cuando estos didactas se ocupan de la escuela primaria o de formación profesional, con rutas personales que no pasan a través de una "disciplina académica", en relación con la disciplina del nivel secundario o la materia de la primaria.

Al mismo tiempo, los puntos de vista y las concepciones sobre la naturaleza de la "disciplina didáctica" practicada pueden ser muy contrastantes: ciencia experimental o tecnología cultural, empirismo o teorización, ingeniería didáctica o investigación acción, etc. Estas pluralidades y variabilidades de hecho de las didácticas son reforzadas y asumidas en la respuesta que los didactas francófonos han aportado a la antigua y recurrente cuestión por parte de los no didactas, en particular en ciencias de la educación: ¿existe una didáctica general? Esta cuestión está ligada a la pregunta: ¿cuál es el lugar para la pedagogía? En efecto, la respuesta ha sido siempre que existen didácticas, en correspondencia con las especificidades de los contenidos de las diversas disciplinas de enseñanza y materias educativas.

Cabe señalar sin embargo, que ciertos didactas a veces plantean la cuestión de la existencia de lo "didactico", "genérico" con respecto a las didácticas especiales (Raisky y Caillot, 1996). Desde este punto de vista podría surgir a partir de las didácticas una didáctica general "de lo didáctico"; pero esta posición es controvertida por sus connotaciones tautológicas.

El esquema 1 propone una representación de posicionamientos epistemológicos relativos a las didácticas de las disciplinas, de las ciencias humanas y sociales que están interesadas en la educación y la formación, del "genio pedagógico" (tecnologías de la educación, ciencias y técnicas de "gestión" de dispositivos educativos). El rastreo es efectuado en medio de dos ejes construidos sobre el contraste doble "contenidos/procedimientos" y "conocimiento/decisión". Notemos que cada una de las disciplinas de investigación en educación representadas tienen relaciones "obligadas" con las disciplinas académicas cuyos defensores no se interesan más que parcialmente (ciencias humanas y sociales) o de una manera no científica en la educación (artes y letras, ciencias de la naturaleza, tecnologías, gestión).

Esquema 1. Didácticas de la disciplina



Fuente: Jean-Louis Martinand, Las ciencias de la educación 1-2 (1987).

La segunda característica es la polivalencia de las didácticas en relación a sus propios campos de intervención. La didáctica puede calificar tanto a las actividades de formación (con módulos "didácticos"), como de investigación (es aquí que nace el sentido actual, en oposición al pedagógico y en el sentido antiguo de didáctica que ponía el énfasis sobre los "procedimientos" independientes (en Francia los inspectores pedagógicos regionales de las diversas disciplinas del segundo nivel educativo han podido reivindicar una especificidad didáctica más que pedagógica).

En común, los actores de estas actividades diferentes pueden reivindicar una misma postura de "responsabilidad" en relación con los contenidos enseñados: tal postura requiere un dominio de la disciplina que permita la competencia educativa (sin por ello garantizarla), una vigilancia para la pertinencia o la autenticidad de sus contenidos, una capacidad de conferirles un sentido y de re-trabajarlos en función de las necesidades, en una construcción continua. Más

allá de estos valores comunes e identitarios, orientaciones opuestas diferencian estos actores: orientación normativa (especialmente para los administradores), orientación "pragmática" (para los docentes), orientación crítica y prospectiva de los innovadores y los investigadores. Los formadores didactas deben combinar a su vez, estas tres orientaciones. Los investigadores se posicionan antes que todo según la tercera orientación (producción de datos objetivos e interpretados, exploración de posibles evaluados, crítica de los puntos de vista de sentido común y conceptualización).

La tercera característica de las didácticas es su régimen dual de existencia, la producción de conocimiento, por una parte, y la experiencia práctica por la otra. El desarrollo de las investigaciones didácticas, la publicación de empleos de los didactas, tienen muy raramente motivos de pura investigación. Los retos sociales y coyunturales de la enseñanza prefiguran en gran medida los temas y lugares (fracasos en diferentes aprendizajes, necesidades de desarrollar nuevas competencias y actitudes, la aplicación de nuevos medios, crisis de la educación, la promoción de ciertos valores).

Es difícil pensar las didácticas como campos de puras investigaciones de conocimiento "para el honor del espíritu": la demanda de la experiencia está siempre presente, a menudo en forma de una aplicación inmediata de las "mejores prácticas" o "buenos dispositivos" como si "prácticas" y "dispositivos" detentaran ellos mismos, la garantía de su éxito, cuando es su puesta en marcha la que conduce según las condiciones y los actores (docentes y aprendices) al éxito o la fracaso; la demanda de experiencia en educación comprende por otro lado, en numerosos países, en particular en Francia, riesgos de competencia y de lucha de poder con el personal de inspección o de administración y más generalmente las élites administrativas, políticas, académicas, culturales, mediáticas, acostumbradas a creer que se trata de educación, su opinión es indiscutible.

La experiencia en educación es un reto a la vez vital y difícil para los didactas: las solicitudes no pueden ser ni eludidas ni satisfechas "a la carta". Más profundamente la experiencia debe ser pensada en el largo plazo, menos como acumulación de experiencia reflexionada o la capacidad de proponer soluciones prácticas, incluso si se trata de la capacidad de problematizar o más bien de re-problematizar en situación (enseñanza, innovación, producción de recursos, formación, administración), y compartiendo las demandas, dificultades o aspiraciones de los colegas. Sin embargo, la investigación es

la única actividad social en donde la problematización debe ser explícita, y de cierta manera permanente: en el sentido en que la investigación produce tanta experiencia como conocimiento científico y los investigadores son los verdaderos profesionales expertos. Por supuesto, esta cuestión interroga sobre las orientaciones de la investigación a propósito de su aporte real y original a la constitución de *expertise* y la preparación personal de investigadores para esta función.

Coexistencias y competencias

Hoy en día, la existencia de didácticas, y más estrictamente didácticas de las disciplinas está, en consecuencia, confirmada; pero lo que salta en la lectura de los temas de investigación en las publicaciones citadas en el punto "algunas referencias", como en la lectura de los títulos de tablas de materia de diversas guías de didáctica señaladas en el punto "algunas fuentes", es la diversidad de preocupaciones educativas y científicas, de contextos prácticos y puntos de vista empíricos, de marcos conceptuales y preferencias teóricas, de cuestionamientos principales de los que se reivindican como "didactas". Se reconocen posturas y escuelas "fundamentalistas", pero también las idiosincrasias de los formadores de docentes, de inspectores, de consejeros pedagógicos, de innovadores, incluidos los investigadores. Existe pues, como se ha hecho notar precedentemente una polivalencia de las maneras de ser didacta.

Regresemos ahora al "principio de comunidad" que puede justificar un sentimiento de parentesco, a pesar de las competencias y polivalencias. En todas las circunstancias, independientemente de las disciplinas o asignaturas, niveles, lugares de práctica, los estatus y los roles, se puede decir, porque ellos lo reivindican y aceptan este criterio, que los didactas ejercen una responsabilidad frente a su "disciplina" o una materia, es decir, sobre todo frente al contenido. Pero no se trata en absoluto de decir que el contenido es el propósito único y exclusivo de las didácticas; todo demuestra que *a priori*, ningún componente de los procesos de enseñanza y aprendizaje o difusión y apropiación está fuera del campo de una didáctica concernida. Sólo el punto de vista privilegiado, la "responsabilidad", y no el objeto de estudio en sí mismo pueden diferenciar las didácticas entre ellas y sobre todo en relación con otras disciplinas de inves-

tigación en educación. Ellas estudian o intervienen desde el "punto de vista privilegiado de los contenidos". Existe entonces lugar para otros puntos de vista, en particular para los puntos de vista de las ciencias humanas y sociales aplicadas a la educación, la tecnología de la información y la comunicación para la enseñanza y el aprendizaje, de la gestión de los recursos pedagógicos, o de la filosofía de la educación.

Al mismo tiempo, esta comunidad resultante del "punto de vista de los contenidos" deja espacio para las orientaciones divergentes. Evocadas con anterioridad, la orientación "normativa" "encarnada" por los inspectores, la orientación "practicante" de los docentes, y la orientación crítica y prospectiva de los investigadores y de los innovadores son contradictorias si tratamos de asumirlas al mismo tiempo. Pero ninguna tiene privilegios decisivos, y en las actividades de un didacta, por ejemplo, en sus acciones de formación, no puede eludir la obligación de actuar de acuerdo a estas tres orientaciones y, por lo tanto, situarse respecto a ellas. Las tensiones resultantes son evidentes.

La orientación crítica y prospectiva en sí cubre una tensión interna que da lugar a debates e incluso conflictos entre los investigadores, y que cada investigador también puede vivir. Con perspectiva de cientificidad, por acumulación de conocimientos objetivos y confiables sobre los procesos (se puede ver por ejemplo a didácticas acumular estudios sobre los errores, los saberes ingenuos), o con perspectiva "tecnológica" de renovación y de eficacia de prácticas, poniendo de relieve condiciones de elección sobre contenidos y dispositivos específicos asociados: estas dos orientaciones corresponden a tipos de investigación que se programan, se conducen y se evalúan de manera diferente, y los utilizan para desarrollar sus problemáticas de conceptos en parte diferentes. Estas dos perspectivas dividen a los investigadores y a los equipos en cada disciplina, con frecuentemente hegemonía momentánea por parte de uno. Al mismo tiempo las relaciones con otras disciplinas de investigación pueden también ser conflictivas. La competencia entre lingüística aplicada y didácticas de lengua ha marcado los inicios de estas didácticas. Las fricciones sobre el lugar y el papel de los psicólogos, los sociólogos o los epistemólogos y los propios científicos, en las comunidades de las didácticas de ciencia son también reveladoras de retos de investigación, y sobre todo de especial legitimidad.

Sin embargo, estos retos tienen poca probabilidad de desvanecerse, a causa de una característica propia pero fundamental de las didácticas; ellas son el hecho en un momento dado de personas que han seguido caminos convergentes pero de

orígenes diversos: docentes, consejeros o formadores que se iniciaron en investigación y después hicieron investigación, universitarios que se han interesado en los contenidos o en las herramientas de enseñanza, investigadores en ciencias humanas y sociales que quieren ampliar sus objetos de estudio, etc. En pocas palabras, las didácticas no son disciplinas auto-reproductoras.

Las didácticas resultan de los mestizajes, como todas las nuevas disciplinas de investigación, aunque no sean todas muy jóvenes. Como las ciencias de la ingeniería, relacionados con las ciencias de la naturaleza o de la sociedad y de las "disciplinas de los oficios", parece poco probable que puedan llegar a ser totalmente independientes de otras disciplinas, bajo pena de degeneración. Se trata en principio de su relación con las disciplinas o asignaturas escolares en sus prácticas reales, por una parte, lo que es evidente, y, por otra parte, con la (o las) disciplina (s) académica (s) que le son "cercanas", ya que los contenidos de estas últimas aparecen como "horizontes" para sus "objetos de estudio". ¿Qué pasaría en efecto, en caso de ruptura de la capacidad de asumir una responsabilidad en relación a los contenidos? Pero también se trata de sus relaciones con todas las disciplinas de investigación útiles a la problematización, y entre ellas, las ciencias de la educación o de la ingeniería pedagógica, de las cuales tiene necesidad para trabajar sus propias problemáticas desde el punto de vista teórico e instrumental, y en donde se pueda observar que ellas se caracterizan también por el ejercicio de una responsabilidad, concerniente a la educación o la formación.

Resulta para las didácticas un estatus paradójico y difícil, pero sin duda inevitable: una didáctica independiente no sería por mucho tiempo una didáctica legítima; y una didáctica en donde la amalgama entre didactas de diversos orígenes no se produciría y sería verdaderamente estéril. El problema epistemológico es entonces el siguiente: como todo campo de investigación que aspira al estatuto de disciplina, una didáctica no existe si ella no domina la posición de sus problemáticas; al mismo tiempo es dependiente de las relaciones fuertes con disciplinas académicas y de oficio. ¿Cómo estas dependencias no pueden conducir a subordinaciones?

La respuesta es doble: por una parte, no es un problema de competencia individual, sino de conducción del equipo de investigadores y de colegas de investigación; por otro lado, se trata de pensar las relaciones del equipo en la red de estas dependencias profesionales y científicas como relaciones de interdependencia, en donde los préstamos teóricos, metodológicos, instrumentales o experienciales son

también probados por los otros, y en donde los resultados y elaboraciones se intercambian con ellos, de acuerdo con una concepción de la investigación didáctica que hace de la elucidación de retos de la educación una contribución para las disciplinas de investigación y de oficios que comparten estos retos educativos. Es probablemente lo que han comprendido otras sociedades científicas como la de los matemáticos que alojan las investigaciones didácticas como contribuciones al desarrollo de las matemáticas en tanto que cultura. La vocación de las didácticas es la de participar de acuerdo a su especificidad en el movimiento del conjunto de las disciplinas de investigación.

Problematizaciones

En el espíritu de lo que se ha comentado anteriormente, se constata que el "alcance de la responsabilidad" asumida por un didacta corresponde en general a una "disciplina" (disciplina de bachillerato general o tecnológico, o de universidad), a un "campo disciplinario" (materia de escuela primaria, disciplina general de bachillerato profesional) o un "ámbito de educación" (medio ambiente, salud, ...) abordados a partir de la o las disciplinas "académicas" (disciplinas universitarias de formación o de investigación) que él ha "practicado" durante sus estudios o como profesor-investigador. Desde este punto de vista la didáctica como disciplina de investigación se presenta primero como una "disciplina implicada", podemos decir con más precisión una "disciplina académica implicada en los problemas de enseñanza de las disciplinas escolares que le parecen relacionarse con ella, o incluso en los problemas de su propia enseñanza"; esto corresponde a una preocupación de reproducción. De hecho, se encuentra un buen número de trabajos de investigaciones didácticas y tesis, realizada en estrechas relaciones con estas disciplinas universitarias y sobre todo, dirigidas a sus profesores-investigadores. También se refieren a los didactas en ciencias de la educación, pero como estas investigaciones no mantienen casi conexión intelectual con las ciencias de la educación, sus autores no tienen razón alguna para ser agregados.

Sin embargo, en la frase "didáctica de la disciplina", no se debe considerar que el "objeto" disciplina es un dato invariable para la investigación didáctica que estaría sólo en desarrollo. Una disciplina de enseñanza evoluciona, también bajo la influencia de sus didactas. La didáctica en sus formas de expertiz y de

investigación contribuye incluso a crear o en todo caso reconstruir disciplinas o materias escolares (las ciencias y la tecnología en la escuela primaria, la tecnología en la escuela secundaria). Hoy en día, las parejas <disciplina y su didáctica> deben ser pensadas en co-evolución. Si la conciencia del impacto de las didácticas sobre las disciplinas se oscurece, la investigación corre el riesgo crear nuevas disciplinas sin su conocimiento, como se refleja en algunas propuestas de didáctica "profesional" que con el tiempo pueden crear disciplinas cuasi tecnológicas poco realistas por la ignorancia tecnológica del campo y por la insuficiencia epistemológica. Es por esto, que el trabajo permanente de elaboración teórica específica sobre las disciplinas de enseñanza, con sus componentes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos, y <epistemológicos> (al menos para las ciencias - se trataría de ciencias y técnicas de actividades físicas y deportivas para la educación física y deportiva, o de lingüística para las lenguas, etcétera) es de importancia crucial.

¿Las didácticas tienen <objetos educativos> específicos? La respuesta es sin duda negativa: la identidad entre "triángulo didáctico" y "triángulo pedagógico" (profesor/estudiante/saber), en la medida en donde ellos pueden ser considerados como algo distinto a "objetos de sentido común" debe alertar. Los procesos, dispositivos e instituciones de enseñanza y aprendizaje son inicialmente los mismos para todas las disciplinas de investigación. Es el punto de vista el que marca la diferencia específica, es la problemática la que construye objetos de investigación particulares.

¿Las didácticas tienen métodos o instrumentos particulares? De nuevo la respuesta es no: son los métodos e instrumentos de las ciencias humanas y sociales y de la ingeniería educativa. Sin duda alguna, toda investigación mejora los instrumentos utilizados, y las didácticas contribuyen, entrando en relación con estas disciplinas.

Por último, lo que es específico, son las problemáticas. Sin problemáticas propias, no habría, por otra parte, didácticas como disciplinas de investigación; es aquí que se encuentra el reto decisivo. Desde un punto de vista externo, por ejemplo, otros componentes de las ciencias de la educación, puede haber ignorancia, protesta, rechazo a esas problemáticas: no es "negociable", incluso si las críticas deben de ser escuchadas. Desde el interior, y, más sorprendente, ciertos "marcos teóricos" hacen estallar las problemáticas didácticas: inducir del "triángulo didáctico" (en este caso objeto de sentido común profesoral más que construcción conceptual) que con la epistemología de los saberes, de la "peda-

gogía" del docente y de la psicología del aprendiz, se puede desarrollar la investigación didáctica, es en realidad deshacer la investigación y proporcionar los componentes en "subcontratación" a disciplinas independientes, funcionando según sus propias problemáticas.

Cualificar entonces el triángulo de "didáctica" no se puede hacer: no queda más espacio para una didáctica como disciplina de investigación mayor. Tal vez sea mejor afirmar que una didáctica, es una disciplina de investigación "desde el punto de vista privilegiado del contenido" que mantiene la construcción de sus objetos que se despliega en diversos registros autónomos (epistemológicos-al menos para asignaturas y disciplinas con contenidos cognitivos discursivos, psicológico, sociológico, pedagógico, tecnológico) y que mantiene su capacidad de traducción de cada una de las problemáticas parciales pasando de un registro al otro; una disciplina con interdisciplinariedad interna, en donde cada investigador no toma normalmente en cuenta todos los registros. Esto conduce a impulsar más lejos una de las características propias de las ciencias de la educación, como disciplina-encrucijada.

Conceptualizaciones

Para problematizar, necesitamos conceptos. Los didactas han importado y adaptado conceptos de otras disciplinas; también han desarrollado conceptos originales. En el Diccionario Enciclopédico de Educación y Formación (Champy y Étévé, 1998), se destacan los siguientes conceptos tratados en artículos especiales y que aparecen en el grupo "enseñanza y didáctica de las disciplinas escolares" del "programa de estudios": campo conceptual, contrato didáctico, devolución, objetivo- obstáculos, práctica social de referencia, situación-problema, transposición didáctica. Estos son conceptos que los didactas han especialmente trabajado y utilizado. Pero otros conceptos que figuran en el diccionario también son utilizados: concepto, conocimiento, competencia, error, motivación, relación con el saber, representación, saber. El Diccionario de conceptos fundamentales de la enseñanza (Reuter et al, 2007) examina de manera crítica y comparativa una cuarentena de conceptos con vocación transdidáctica. El Diccionario de Educación (Van Zanten, 2008) también tiene entradas sobre ciertas disciplinas, didácticas y conceptos didácticos; sin embargo, privilegia los puntos de vista de los investigadores de las ciencias humanas y sociales interesados por la educación y de algunos investigadores en <didáctica comparada>.

No obstante ser didacta - investigador no consiste en "hablar una lengua de la tribu", es cuestionar, problematizar y concebir gracias a esos conceptos, más allá de la "opinión común" práctica y normativa. Con sus conceptos originales, las didácticas interpelan también a las ciencias de la educación y su universo intelectual. A cambio podemos plantear la cuestión desde el punto de vista de las ciencias de la educación: ¿cuál es el universo intelectual de las investigaciones en didáctica? Al consultar las bibliografías, se constata que hay una fuerte presencia de disciplinas "objetos" (disciplinas de enseñanza) y ciertas disciplinas "fundamentales" variables según los campos (psicología, la sociología o epistemología,...). Nos saltan a la vista dos ausencias, aparte de las referencias frecuentes y más o menos pertinentes a las teorías de la didáctica francesa de las matemáticas, existen pocas referencias críticas a las problemáticas propias a las didácticas de otras disciplinas, y muy pocas referencias profundas relativas a otras componentes de las ciencias de la educación (pero lo contrario también es cierto). Se puede constatar hoy en día que el conjunto de didácticas de las disciplinas no constituye una comunidad intelectual, incluso si se desarrolló un coloquio que reunía a toda las didácticas francófonas en 2010 (Elalouf *et al*, 2012); y también se puede constatar que la implicación de las didácticas en las ciencias de la educación tomadas en su conjunto, es aún débil, y que es lo mismo para las ciencias humanas y sociales que se ocupan de educación en su relación con las ciencias la educación.

El primer punto a considerar es el relativo a la construcción de verdaderas variables de investigación de didácticas comparadas, capaces de explicitar las especificidades de los contenidos educativos y las problemáticas de la investigación didáctica. El segundo punto nos lleva de nuevo a dos retos para las ciencias de la educación: en primer lugar su capacidad, más allá de las contribuciones de las ciencias humanas y sociales en materia de educación, para tomar en cuenta los problemas de enseñanza de las disciplinas y de formación de ciertos hábitos; en segundo lugar, su capacidad para apropiarse y difundir los aportes y desafíos de sus diferentes componentes. La fundación y el desarrollo desde el año 2007 de la revista científica Educación y Didáctica, por iniciativa de la Asociación para la Investigación Comparada en Didáctica (ARCD) es el índice de los principales cambios en la última década en las relaciones interdidácticas y en el seno de las ciencias de la educación; no es seguro, sin embargo, que el rol mediador del proyecto comparado, a menudo limitado por los estudios diferenciales, no sea generador de ilusión compartida.

Renovaciones

En el último período, a los didactas se les ha pedido estudiar, evaluar, concebir formas escolares pero no disciplinares de educación. Desarrollar comportamientos individuales y colectivos a favor de la seguridad o de la ciudadanía tiene poco que ver con una ciencia de los peligros y los riesgos ("Cyndinique")[4] o de la sola "instrucción cívica" se trata más bien de "actividades educativas" promotoras de valores y de disposiciones que integran actitudes y competencias individuales y colectivas. En el marco escolar, con sus roles y sus normas espaciales y temporales, estas actividades deben tomar la forma de un currículo, con sus contenidos. Como tal, no existe solamente la posibilidad, sino la necesidad de una didáctica para la educación por la seguridad o la ciudadanía.

En la actualidad, es necesaria, en términos generales, una concepción más amplia de la vocación de las didácticas para hacer frente a todas las actividades curriculares, comprendiendo los usos escolares de los lugares de trabajo y del ocio, (Derouet, 2003; Perrenoud, 1997, Robert, 1999; Sandrin-Berthon, 1997). Esta es posible a condición de seguir el criterio de la "responsabilidad" en relación con los contenidos, que en gran medida están por inventarse. En efecto, no se trata básicamente de enseñar saberes coherentes y seguros en donde se pueda deducir la mejor acción, se trata de desarrollar hábitos, discutir valores y elecciones, basándose en conocimientos incompletos e inciertos, fomentar la capacidad de planear preguntas relevantes sin respuestas unívocas.

Este programa didáctico es posible a condición de pensar en términos de currícula y no de disciplinas escolares, especialmente en la forma actual de estas. Así, las cuestiones de saber si una educación ambiental o de la salud es o no una disciplina, y puede o no ser enseñada en la forma de una disciplina o en una forma curricular no -disciplinaria, es una cuestión fundamental cuya respuesta es a menudo borrosa por mandatos oficiales y los investigadores en educación. Por un lado, las críticas de las propias disciplinas no logran generalmente pensar los currícula más que en la forma de disciplinas, o de actividades pluridisciplinarias; y por otro lado, los didactas de las disciplinas se cierran en sus marcos teóricos de enseñanza de contenidos disciplinares. Sin embargo, los sitios de las didácticas de educación no disciplinares (educación para el desarrollo sustentable...) didácticas de actividades

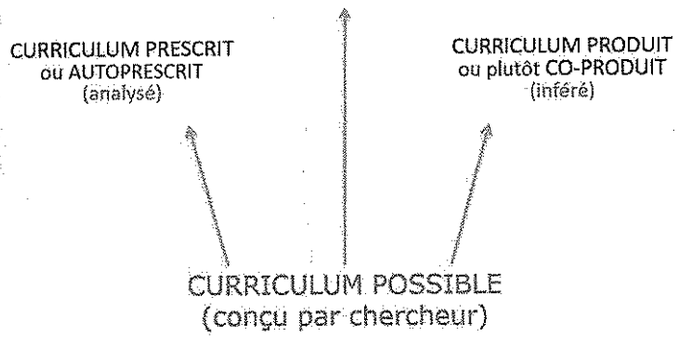
[4] NT. "Cyndinique": ciencias que estudian los riesgos o ciencias del peligro.

de descubrimiento y de realización disciplinares (escuela primaria), didácticas de formación de competencias técnicas en relación con la experiencia de trabajo (formación profesional o pre-profesional), están abiertas.

Trabajos de las didácticas curriculares existen, para la escuela primaria, para la educación ambiental y de la salud, para los "nuevos dispositivos educativos diversos".

Estas investigaciones progresarán más rápidamente de lo que se podrán desarrollar en un espíritu de comparación interdidáctica e internacional. El esquema 2 resume en este espíritu los cuestionamientos curriculares fundamentales.

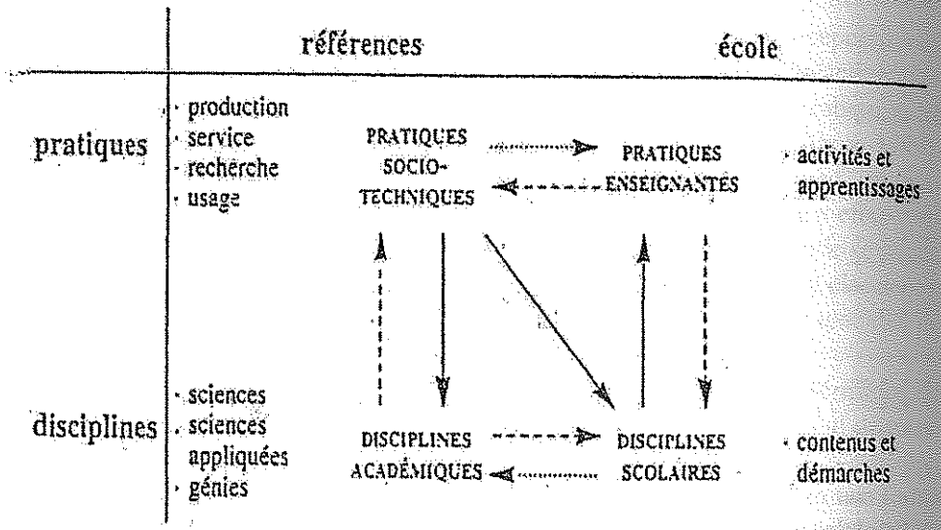
Esquema 2. Cuestionamientos currriculares



Paralelamente, lo que puede ser calificar como "didácticas de los aprendizajes" también tiende a desarrollar búsquedas de investigaciones en didáctica comparada, para probar conceptos, instrumentos y problemáticas, para comprender mejor los procesos de aprendizaje guiado, escolarizados o no, en su generalidad eventuales, como en sus especificidades de contenidos. Estos procesos comparativos, todavía incipientes, y que se contraponen como cualquier empresa comparativa, y que se contraponen a la dificultad de construir marcos conceptuales que permitan comparaciones más allá de falsas evidencias de acercamientos inmediatos, son particularmente necesarias hoy en día para renovar el estudio del profesionalismo de las acciones de los docentes con sus múltiples funciones,

sus medios técnicos y sus diferentes contextos; las cuestiones de las identidades de los docentes y de sus evoluciones, de sus competencias y de sus formaciones dependen principalmente, tanto de una perspectiva de comprensión como de una perspectiva prospectiva. El esquema 3, que presenta un modelo para pensar la formación de docentes en las disciplinas escolares (más bien en el nivel secundario) debe ser adaptado a esos currícula de "educación" para diversos retos sociales, en donde la escuela es cada vez más cargada.

Esquema 3. Modelo referencia/disciplinas para la enseñanza de las ciencias y técnicas



Jean-Louis MARTINAND, La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *ASTER* (1994), 19, p. 17.

Fuente: Jean-Louis Martinand, La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *ASTER* (1994), 19, p. 17.

En el límite de un período en el que, salvo para reducir en gran medida las ambiciones de la escuela para todos, que tampoco está descartado por algunos expertos internacionales, las necesidades de formadores para la formación de docentes serán muy importantes, lo que se pasa del lado de las didácticas, como

disciplinas de investigación y formación, es crucial. La tabla de la situación epistemológica de las didácticas es compleja. Al fin y al cabo, sin embargo, quiza no sea tan diferente del que se puede hacer analizando los diferentes ámbitos de las ciencias de la educación.

Referencias

Amade-Escot, Chantal & Jacqueline Marsenach (1995), *Didactique de l'éducation physique et sportive,* Grenoble, La Pensée Sauvage.

Astolfi, Jean-Pierre (2008), *Disciplines et plaisir d'apprendre,* Bruxelles, De Boeck.

Brun, Jean (dir.) (1996), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Champy, Philippe & Christiane Étévé (dir.) (2005, 3è éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.

Chiss, Jean-Louis Jacques David & Yves Reuter (1995), *Didactique du Français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan.

Daunay, Bertrand, Yves Reuter & Antoine Thépaut (éds) (2013), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Demounem G. & Jean-Pierre Astolfi, (1996), *Didactique des sciences de la vie et de la terre*, Paris, Nathan.

Derouet, Jean-Louis (dir.) (2003), *Le collège unique et question*, Paris, PUF.

Desvé, Catherine (dir.) (1993), *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*, Paris, INRP.

Develay, Michel (dir.) (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines- une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Elalouf, Marie-Laure, Aline Robert, Anissa Belhadjin & Marie-France Bishop (dir.) (2012), *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation,* Bruxelles, De Boeck.

François, Robert (1999), *Enseigner le droit à l'école*, Paris, ESF.

Jacquet-Francillon, François, Renaud d'Enfert & Laurence Loeffel (dirs) (2010), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIè-XXè siècle,* Paris, Retz.

Lebeaume, Joël (2000), *L'éducation technologique. Histoire et méthodes*, Paris, ESF.

Lebeaume, Joël, Abdelkrim Hasni, Isabelle Harlé (dir.) (2011), *Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique,* Bruxelles, De Boeck.
Lebeaume, Joël & Jean-Louis Martinand (coord.) (1998), *Enseigner la technologie en collège,* Paris, Hachette.
Legardez H. & Laurence Simonneaux (coord.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives,* Paris, ESF.
Mabilon-Bonfils, Béatrce y Laurent Saadoun (1997), *Didactique des sciences économiques et sociales*, Paris, Nathan.
Martinand, Jean Louis (coord.) (1995), *Découverte de la matière et de la technique,* Paris, Hachette.
Moniot, Henri (1993), *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan.
Perrenoud, Philippe (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
Raisky, Claude & Michel Caillot (éds.) (1996), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck.
Reuter, Yves , Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre and Dominique Lahanier-Reuter (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck.
Sandrin-Berthon, Brigitte (1997), *Apprendre la santé à l'école*, Paris, ESF.
Terrisse, André (éd.) (2001), *Didactique des disciplines. Les références au savoir,* Bruxelles, De Boeck.
Toussaint, Jacques (coord.) (1996), *Didactique appliquée de la physique-chimie,* Paris, Nathan.
Van Zanten, Agnes (dir.) (2008), *Dictionnaire de l'éducation,* Paris, PUF.
Vergnaud, Gérard (coord.) (1994), *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?,* Paris, Hachette.
Viennot, Laurence (dir.) (2008), *Didactique, épistémologie et histoire des sciences,* Paris, PUF.

Traducción:
ENRIQUE RUIZ-VELASCO,
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, México.

Reflexiones sobre Didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar

Bertha Orozco[1]

Introducción

La ponencia apunta algunas reflexiones sobre la didáctica como un saber especializado de la enseñanza, saber complejo que se despliega en el hacer cotidiano de las prácticas docentes que ejercen maestras y maestros a través de las interrelaciones subjetivas que entablan con sus estudiantes y con otros sujetos sociales de la educación (padres y madres de familia, grupos y sectores sociales, asociaciones, sindicatos y la sociedad amplia incluida). Estas prácticas docentes fluyen en contextos culturales, sociales e institucionales diversos y desafiantes, con una historia que atraviesan muchas otras historias entrecruzadas.

El campo didáctico se despliega en un devenir histórico atravesado por severas crisis, una cara de éstas es la crisis del sistema educativo; hablo del contexto mexicano, que a su vez intenta reformarse a partir de las directrices marcadas por las políticas y los programas sectoriales educativos que sostienen los órganos rectores transnacionales y del Estado-nación mexicano, que, en materia didáctica, instauran una nueva política de aprendizaje y de enseñanza.

[1] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Esta idea deriva de una tesis más amplia en su desarrollo, que venimos bordando como línea de investigación sobre la relación entre currículum y didáctica y como parte de un proyecto crítico de la educación en el área de Teoría y Pensamiento educativo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En este contexto, a la didáctica como saber especializado de la enseñanza se le imprime un renovado estatus instrumental. Esto puede leerse, desde nuestra postura, como una nueva política del aprendizaje y de la enseñanza que marca el retorno de la racionalidad técnico-instrumental en este campo disciplinario. Ángel Díaz Barriga, estudioso de la didáctica y del campo del currículum, explica cómo el enfoque del currículum norteamericano, que influyó en México y en América Latina en los años sesenta y setenta sobre todo, respondía a los criterios de eficiencia y eficacia de la pedagogía industrial norteamericana (Díaz Barriga, A., 1991). Hoy podemos decir que se condiciona a la didáctica en el marco de una pedagogía postindustrial.

Ensayamos el supuesto de una nueva generación de racionalidad instrumental de la didáctica por lo menos a partir de los años noventa. Para ello, planteamos la apertura del debate con algunas preguntas: ¿por qué es importante reactivar el debate de la didáctica en el plano epistemológico y ontológico?; con el tratamiento de la didáctica desde estos planos, ¿frente a qué discurso de la didáctica nos posicionamos?; ¿cuáles serían las potencialidades del discurso didáctico como el saber del maestro desde estos planos, epistemológico y ontológico?; ¿es posible pensar y problematizar la didáctica desde otros referentes contextuales, conceptuales y metodológicos?

Este ejercicio de reflexión y problematización, en el plano onto-epistémico de la didáctica, nos lleva a plantear otras preguntas: ¿cómo está deviniendo o constituyéndose la didáctica en este presente siglo XXI?, ¿cómo sus fundamentos epistémicos, conceptuales y metodológicos adquieren nuevos giros en el actual contexto de las reformas, no sólo educativas, sino estructurales?, ¿qué desplazamientos conceptuales ocurren al interior del campo epistémico y teórico de la didáctica que imprimen marcas identitarias al saber didáctico en el contexto actual? Estas preguntas no se abarcan sólo en esta ponencia. Lo que exponemos es sólo una aproximación o problematización que se desarrolla en una breve introducción y tres apartados para decir esto que adelantamos como una hipótesis de trabajo en construcción.

Los apartados resumen los principales elementos. El primero señala cómo en el escenario emergente se promueve una nueva política del aprendizaje que impacta al estatuto epistemológico y ontológico de la didáctica. Un segundo apartado da cuenta del sentido de la reforma educativa para el siglo XXI y la emergencia de la nueva política del aprendizaje del desplazamiento conceptual de la didáctica como saber disciplinario-pedagógico hacia la primacía de la psicología cognitiva en una primera etapa y del socio-constructivismo en segunda etapa. En el tercer apartado se ensaya el supuesto del desplazamiento epistémico, teórico-conceptual de la didáctica como saber disciplinario-pedagógico y se instalan una tensión y una condición de marginación de la didáctica frente a lo que hay que volver a pensar la didáctica desde sus fundamentos teórico conceptuales; al mismo tiempo, reflexiona sobre su potencial como saber para la formación autónoma del docente. El apartado de cierre plantea una reflexión en conjunto para continuar el debate desde una perspectiva latinoamericana.

La reforma educativa de los noventa, emergencia de una política del aprendizaje marcada por una nueva racionalidad instrumental

Las políticas de la reforma de los noventa a la fecha tienden a apuntalar el proyecto modernizador para incorporarse a la instauración del proyecto "la sociedad del conocimiento" (en singular), que, dicho sea de paso, pone el énfasis en un sentido particular del significante "conocimiento" como saber científico, en términos de Lyotard (1994), que deriva con frecuencia en hacer equivalentes al conocimiento y al saber cómo mercancía por encima de los saberes narrativos, que son los saberes humanistas, sociales, subjetivos, culturales, de prácticas productivas sociales con historia y marcas culturales propias de los sujetos que viven en sus culturas originarias, con grados de reconocimiento social y autonomía.

En cuanto a los nuevos modos de aprender a aprender, la reforma recurre a las teorías del aprendizaje para legitimar este principio de aprender a aprender a lo largo de toda la vida, lo cual es saludable, pues da lugar a la teoría en los procesos educativos. Justo aquí salta una condición de la nueva política del aprendizaje: fortalecer el discurso de aprender a aprender a partir de teorías como la psicología

evolutiva o las teorías socio-constructivistas, adoptadas desde los años setenta y con posterioridad, respectivamente (Díaz Barriga, A., 2009; Díaz Barriga, F., 2006).

Estas perspectivas del aprendizaje son conceptualmente de avanzada, potenciales teorías del aprendizaje y orientadoras de la enseñanza, que podrían enriquecer el campo de la didáctica como saber especializado y no como recurso instrumental de la enseñanza. Solamente que, situadas estas teorías del aprendizaje en el escenario de la sociedad del conocimiento para la promoción de saberes-mercancía, los límites de la didáctica se ven tensados por esta directriz y nueva política del aprendizaje, produciéndose en el cruce de relaciones de saber/poder que se producen con la reforma, ocurre la emergencia (Foucault, 2000) de una nueva racionalidad instrumental para "formar" o entrenar a las generaciones que acuden a las escuelas en saberes operacionales y gerenciales que demanda el mercado laboral de la economía del conocimiento de la globalización económica.

A partir de este evento de la reforma, la didáctica se desplaza —ontológica, epistémica y teóricamente— para abonar mejores resultados de aprendizaje en las escuelas que están siendo movidas. Esto se logra por los programas específicos de la reforma, al mover la estructura didáctica tradicional centrada en la figura docente, ahora hacia una nueva centralidad: la del eje del aprendizaje.

Desde la década de los noventa del siglo pasado, predomina el pensamiento y discurso tecnicista de la educación con planteamientos renovados de la teoría del capital humano, con nociones que giran en torno a la eficiencia, la eficacia, la calidad (Díaz Barriga, 2009: 11) y también los de excelencia, innovación, productividad y formación competente de las nuevas reservas del capital humano.

En este cambio de escenario mundial y coyuntura histórica, la didáctica como disciplina discurre en medio de tensiones y ambivalencias, si la concebimos como un campo de saberes y estrategias prácticas de la enseñanza para promover la educación en sentido amplio, esto es, como valor y bien social, posicionamiento educativo que entra en tensión en el actual contexto, cuando a la didáctica se le reduce su función como saber disciplinario y se le limita a fungir como una estrategia de saber que promueve el saber sobre el cálculo, la estrategia y el monitoreo, mediante la organización de nuevos saberes y aprendizajes instruccionales, muy efectivos por cierto: "knowledge management", "knowledge assessment", "knowledge brokering", "knowledge discovery" con énfasis en el análisis de la información y en la acción colectiva: inteligencia organizacional, inteligencia corporativa, inteligencia competitiva, inteligencia económica, inteligencia social, etcétera (González, 2000: 17) , o lo que Barnett (2001) nombra como los saberes

operacionales que importan como productos y no como procesos de producción de conocimiento intelectual autónomo (Orozco, 2012).

Los nuevos saberes o "logros" de aprendizajes —aprendidos eficazmente mediante las nuevas teorías del aprendizaje centradas en el estudiante y por el uso de nuevas estrategias de aprendizaje (desarrollo de proyectos, aprendizajes basados en problemas, en situaciones reales, etc.)— serán usados en contextos de aplicación en el mercado laboral (Gibbons, 1998), habiéndose evaluado y acreditado por las instancias evaluadoras y acreditadoras creadas como parte del nuevo modo de gestión del conocimiento en el marco de la sociedad del conocimiento y de la economía de mercado, para alcanzar "el logro educativo" y los estándares de calidad como reza el canon de la reforma.

La modernización educativa y la nueva función asignada de la didáctica en los procesos de reforma, supuestamente dejan atrás al enciclopedismo de la educación tradicional, a la cual la "vieja" didáctica que sirvió por varias generaciones a la escuela bancaria y memorista procura ahora dar un giro de 180° para que las nuevas generaciones de niños y jóvenes "educados" en las escuelas reformadas e innovadas del siglo XXI aprendan a insertarse y a ponerse al servicio de la sociedad del conocimiento y de la economía de mercado mediante aprendizajes que ponen énfasis en el aprender hacer para el mercado laboral.

Otra tensión que conllevan estos giros y desplazamientos de la estructura didáctica ocurre cuando el eje de la enseñanza y el saber del maestro pierden centralidad y protagonismo al ponerse ahora, como centro, el eje del estudiante en una nueva política del aprendizaje en el contexto actual.

La nueva política del aprendizaje orienta la figura y función de la enseñanza para promover nuevos modos de aprender; va aparejada a la política de la evaluación del maestro, quien deberá ser evaluado en las nuevas competencias para la enseñanza; deberá verificarse que la enseñanza empate con la nueva didáctica instrumental ahora arropada por el discurso del socio-constructivismo y el uso de los lenguajes digitales a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Si bien hay que educar y enseñar para que los egresados de las escuelas se incorporen a la esfera del trabajo, esto no quiere decir que haya que educar para la incorporación de los sujetos dejando de lado su subjetividad y dignidad como personas con derechos. Aquí se instaura una disyuntiva para la tarea social de educar: ¿educar para el trabajo relegando los saberes de la crítica, la escucha, la intuición, para la convivencia social compartida y democrática? o ¿educar para

la competitividad individualista en el empleo y para la sobrevivencia individual negando la solidaridad humana, social, familiar, cultural, el derecho al empleo y a la seguridad personal, familiar y del tejido social, el derecho al goce, a la paz y al deseo de un mundo más solidario y humano? En medio de esta disyuntiva, la didáctica se ve inmersa en los procesos de reforma educativa.

Sin negar que el discurso de la reforma articula los significantes: crítica, valores, derechos humanos, ciudadanía y educación para la paz, el derecho a la educación de los desfavorecidos, entre otros significantes sociales y éticos empleados por las agencias emisoras de las políticas educativas (tanto internacionales como las regionales y nacionales), lo cierto es que éstos, así como otros significantes asociados: aprender, aprendizaje, comunidades de aprendizaje, etc., no son neutros si se los analiza en su articulación al discurso hegemónico de la educación para la sociedad del conocimiento. En esta articulación discursiva, el conocimiento y el aprendizaje adquieren otros valores, significación y direccionalidad en relación al proyecto de la reforma.

Así, la didáctica se encuentra inmersa, tensada y enfrentando disyuntivas en estos movimientos conceptuales, lo cual tiene repercusiones para su estatuto como saber pedagógico. Resulta entonces intrincado y desafiante el asunto de la didáctica en este nuevo escenario de la reforma educativa.

Desplazamiento epistémico, teórico-conceptual de la didáctica como saber disciplinario-pedagógico. Estatuto y valor disciplinario de la Didáctica

Los desplazamientos, tensiones y disyuntiva señalados en el anterior apartado, son observables si recuperamos la historia de la didáctica para desmontar el discurso de la nueva política del aprendizaje. Algunos trazos históricos que sucedieron a lo largo del pensamiento didáctico podrían recordarse, a saber: una forma de enseñanza en la mayéutica socrática de la Grecia clásica; o con la emergencia de la didáctica en el siglo XVII con Juan Amos Comenio (Díaz Barriga, 2009), hasta los planteamientos de la Escuela Nueva en el siglo XX, particularmente los de J. Dewey, Freinet, Neil, Montessori, Decroly, Claparède, y otras escuelas, pasando por los aportes recuperados para el saber de la enseñanza la de Paulo Freire desde América Latina (2004). Esta recuperación teórico

conceptual permite apreciar a la didáctica como un acontecimiento (Foucault, 2000)[2] relevante en la conformación del campo pedagógico.

Si bien estos aportes epistémicos, teóricos y metodológicos se produjeron en diferentes contextos culturales, históricos, sociales y pedagógicos, y por lo mismo sería imposible ponerlos en un mismo plano de significación, son equivalentes no obstante, en cuanto a considerarlos como momentos y elementos nodales de un acontecimiento en la producción del saber especializado de la enseñanza y, por lo mismo, un particular campo disciplinario del más amplio de la pedagogía.

A partir de la historia de la didáctica como acontecimiento, identificamos su estatuto y fortaleza. Tomamos prestadas las palabras de Ángel Díaz Barriga para sintetizar en breves líneas el rasgo identitario de la didáctica que podemos rastrear a través de las escuelas del pensamiento pedagógico y didáctico antes señalados:

- La disciplina concebida en el siglo XVII por Juan Amós Comenio fue la base sobre la cual se desarrolló posteriormente la pedagogía como disciplina educativa, una perspectiva didáctica concebida como el saber para el docente, a fin de que este pudiera enfrentar las situaciones que le demandaba la educación, vista como una tarea mucho más amplia que la enseñanza.
- [Se parte] de la premisa establecida por Freinet, según la cual cada maestro debe construir las formas de trabajo, pues las diversas propuestas didácticas sólo son un mecanismo para ayudarlo en su reflexión: corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en un grupo escolar, y establecer las estrategias para lograrlo.
- La didáctica es, necesariamente, una disciplina central en el proceso de formación docente. No se la puede considerar tan sólo una disciplina instrumental que responde a las preguntas ¿Cómo enseñar? O ¿Cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que pude ofrecer el pensamiento educativo actual? (Díaz Barriga, 2009: 18, 12, 53) (las negritas son nuestras).

[2] M.Foucault sostiene que un acontecimiento no es la historia contada linealmente, sino más bien las sorpresa, hallazgos, saltos, giros, tensiones, que la mirada genealógica capta a partir de dos categorías y momentos de producción del acontecimiento: la procedencia y la emergencia de fuerzas entre varias capas, pliegues o intersticios de la historia, lugares silenciosos que pueden quedar encubiertos por otros tantos sucesos sobrepuestos en otro corte de tiempo, sin que una mirada superficial pueda ver el lazo de fuerza pretérita. Hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, [...] que explican los comienzos (Foucault, 2000:24).

En esta misma línea, el acontecimiento didáctico se identifica en la propuesta de J.F. Herbart, quien, a principios del siglo XIX, trató de sistematizar los métodos de enseñanza pensando en un marco más amplio, de una pedagogía moderna. Ahí se afianza la idea de la didáctica como un tipo de saber intelectual, complejo, especializado, sistemático, comprometido moralmente y centrado en el interés y en la experiencia de la persona, pues apuesta a la idea de educabilidad del alumno (Herbart, s/f: 9); parte de ese principio, siempre en su dinamismo de mejora de la noble, valiosa y riesgosa tarea de la enseñanza.

Hoy que reflexionamos sobre el estatuto epistemológico y ontológico de la didáctica, la propuesta del maestro Herbart sobresale, porque sitúa a la didáctica desde dimensiones importantes como *la filosofía práctica* que tiene que ver con el fin de la educación y la psicología que indica "el camino, los medios y los obstáculos" (Herbart, s/f: 9). Este acontecimiento, que en otro momento profundizaremos, emerge como la fuerza que coloca a la didáctica por encima de una visión instrumental.

En el contexto cultural latinoamericano, el pensamiento de Freire deja una marca en la genealogía de la didáctica como acontecimiento cuando propone una pedagogía de la autonomía del ser de los educandos. En el registro de la didáctica ese principio de formar la autonomía del ser, conlleva una idea de enseñanza al insistir que "...formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas", pues "...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción y construcción" (Freire, 2004: 16, 24).

El pensamiento de la didáctica, recuperado genealógicamente como saber especializado de la enseñanza, se produce en un contexto y en unas condiciones sociales, culturales y del desarrollo del campo de la pedagogía, muy distintos a aquellos en los que estos autores pensaron, crearon y sentaron las bases que hoy recuperamos como fundamentos, no como fundamentos últimos, *a priori*, absolutos o ahistóricos, sino como elementos del pensamiento y del saber de la didáctica que se configura como un campo con historia y con fines disciplinarios e intelectuales que la constituyen como parte del campo más amplio de la pedagogía en una perspectiva social, o como práctica social.

En un debate como el que este congreso abre, vale la pena resignificar el pensamiento didáctico, no para repetir sus fines y los conceptos de antaño, sino para reactivarlos en una perspectiva crítico social-cultural ante la actual coyuntura histórica que constriñe el estatuto epistémico y ontológico de la didáctica.

El problema de su estatuto es reducir a la didáctica a nueva generación de instrumentalización (o nueva racionalidad instrumental) en los procesos de reformas escolares y del currículum, bajo el argumento de avanzada del modelo centrado en el eje del aprendizaje y en el estudiante o cuando se la margina y/o excluye de la formación y actualización de los maestros desde los años noventa, poniendo en tensión su papel como intelectual frente a nuevas competencias que se le exigen al docente, como entrenar a los alumnos para que respondan con altos índices de respuestas correctas los exámenes estandarizados y de gran escala, como ahora ocurre, o poniendo el énfasis no es la formación docente sino en la adquisición de "nuevas competencias" docentes como el manejo de las TIC para la enseñanza, el ejercicio de la tutoría como supervisión de los aprendizajes de sus estudiantes, etcétera.

Estamos de acuerdo con que los maestros deben incorporar nuevos conocimientos y habilidades para su desempeño docente en el nuevo escenario del siglo XXI, siempre y cuando no se les reduzca su papel intelectual, vista esta condición de intelectual comprometido en el marco de dimensiones culturales, éticas, políticas y pedagógicas. El docente es un formador, no un promotor de la reforma.

La potencialidad marginal de las nuevas teorías del aprendizaje y del uso de las nuevas herramientas educativas para apoyar sus decisiones didácticas

Comparto, en el registro de lo teórico-conceptual, algunos planteamientos medulares del discurso de la educación centrado en el estudiante; sin embargo, hay que desmontar sus omisiones y silencios en el ámbito de la didáctica cuando se adoptan las teorías del aprendizaje en los procesos de reforma educativo-curricular.

Enseñar para resolver problemas es sumamente importante. Aprender mediante el trabajo y la experimentación no es nuevo, ya lo dijeron los pensadores de la Escuela Nueva, que antes que instruir pensó en formar nuevos hombres a partir de la racionalidad humana y democrática antes que la racionalidad instrumental. Los autores señalados ya lo pensaron en su momento: el asunto es desentrañar qué entendemos por enseñanza y aprendizaje para la resolución de problemas, y frente a qué nuevas demandas ¿conceptuales? y epistémicas, o más

bien discursivas, se ve impuesta la didáctica en la constitución de saberes intelectuales, prácticos y procedimentales en los escenarios educativos del presente.

Enseñar mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), o mediante proyectos y estudios de caso, o mediante procesos de experimentación, resuelve la transmisión bancaria de enunciados disciplinarios —teorías— como mera repetición sin que esos saberes teórico disciplinarios permitan al alumno problematizar su existencia, o una lectura de la realidad y de su condición de sujetos —condicionados— por un modelo hegemónico al servicio del gran capital. Omitir esto es reducir, marginar o excluir el potencial formativo de las teorías del aprendizaje y de las nuevas estrategias de enseñanza.

Es innegable el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para ampliar los espacios de la docencia, hacerlos extensivos para que las nuevas generaciones tengan acceso a estas plataformas para avanzar en sus recorridos educacionales. Son muy necesarios ahora los sistemas de educación abierta y a distancia mediada por la digitalización; los maestros deben incorporar estas herramientas en el plano procedimental de la didáctica siempre y cuando fundamente su saber didáctico en el principio onto-epistémico de la misma, como el saber que exige ética, corresponsabilidad, valoración de los otros que son diferentes a uno mismo. Es necesario abrirse al mundo desde lo que somos como seres culturales, con historia y que vivimos en contextos en que, como dice Freire, estamos condicionados por el neoliberalismo, pero no determinados y que la educabilidad de las personas es una vía necesaria para posicionarse ante el mundo en todas sus manifestaciones.

Reflexiones en perspectiva, para continuar el debate

De entrada, asumimos un posicionamiento. Es importante aprovechar un foro como éste que sitúa a la didáctica en un plano epistemológico y —yo agregaría— ontológico del saber de la didáctica, en un contexto de reformas educativas y de reformas curriculares que echan mano de la didáctica, sí, pero con un interés y una direccionalidad político académica para instalar una idea de educación y un lenguaje educativo que niega o invisibiliza al maestro y a su saber, tanto en el que se ha formado, o no, para ejercer la función del magisterio o docencia, como invisibiliza, niega o margina también el saber de su experiencia, en el sentido de

una reflexión sobre la práctica, esto es, sobre el ser y el quehacer de la enseñanza como práctica social intersubjetiva, instalada en contextos culturales y modelos educativos en que se juega una idea de educación, un sentido filosófico humano de la educabilidad de los pueblos y de sus ciudadanos, del perfil de ser humano que se quiere configurar a través de procesos y prácticas educativas.

Desde América Latina, entre los años sesenta, pero sobre todo en los setenta y ochenta, se imprime un discurso que redujo el saber de la didáctica a lo instrumental bajo la influencia de la forma en que se incorporó el discurso de la tecnología educativa en nuestra región (Furlán, 1997; Díaz Barriga, 1988; Barco, 1988); sin negar que el quehacer de la enseñanza enfrenta momentos en que haya que echar mano de saberes estratégicos para crear situaciones de aprendizaje. De ninguna manera podemos asumir que el saber didáctico es exclusivamente un reduccionismo instrumental.

En América Latina contamos con un pensamiento que no puede caer en el olvido y nos es útil para el propósito de este trabajo, pues aportes como los de Paulo Freire, o las recuperaciones que en la región se produjeron y se producen del pensamiento de Dewey, de Herbart, Comenio y los autores de la Escuela Nueva, entre otros (Puiggrós, 2006, Barco, 1988, Díaz Barriga, 1988; Díaz Barriga, 2009) apoyan la reactivación del debate crítico ante la instauración de racionalidad instrumental que invadió el campo del saber didáctico.

En síntesis, no se trata de repetir sino de recrear el pensamiento de la didáctica hoy, pues de algún modo, en este presente, la didáctica se tensa ante una oleada de instrumentalización del aprendizaje y ante el repliegue de la enseñanza, por lo que resulta interesante reflexionar ante la problemática. Es en esta perspectiva que se inscribe este trabajo.

Referencia

Barco de Surghi, Susana (1988), *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón-Universidad Nacional Autónoma de México, (Antologías de la ENEP Aragón 38).

Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.

Díaz Barriga, Ángel (2009), *Pensar la didáctica,* Buenos Aires, Amorrortu.

Díaz Barriga, Ángel (1991), "Orígenes sobre la problemática curricular" en Alicia de Alba y Édgar González Gaudiano, *El campo del curriculum*. Antología, Vol. 1. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

Díaz Barriga, Ángel (1988). "Nota introductoria al artículo ¿Antididáctica o nueva didáctica de Susana Barco", en Susana Barco de Surghi, *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón-Universidad Nacional Autónoma de México, (Antologías de la ENEP Aragón 38), Anexo.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, MacGraw Hill.

Freire, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 9ª ed., tr.Guillermo Palacios, México, Siglo XXI.

Foucault, Michel (2000), *Nietzsche, la genealogía, la historia,* versión castellana de José Vázquez Pérez, 4ª ed., Valencia, PRE-TEXTOS.

Furlán, Alfredo (1997), *Ideología del discurso curricular.* México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México.

Gibbons, Michael (1998), Pertinencia *de la educación superior en el Siglo XXI, Documento de trabajo. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, París, UNESCO.

González de Gómez, María Nélida (2000), "La sociedad del conocimiento: conceptos y premisas" en Margarita Almada de Ascencio *et. al., Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*, pp. 15-32, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Herbart, J. Friedrich (s/f), *Bosquejo para un curso de pedagogía,* tr. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Ediciones de la Lectura.

Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Lyotard, J. François (1979/1994), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber,* 5ª. ed., tr. José Ratto, México, Red Editorial Iberoamericana.

Orozco Fuentes, Bertha (2012), "Competencias y curriculum: una relación tensa y compleja" en Rosa Aurora Padilla (comp.), *Orientaciones para la elaboración y/o evaluación de proyectos de adecuación de planes y programas de estudio*, pp. 75-94, México, UNAM-Secretaría General-Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes.

Puiggrós, Adriana (2006), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, (Confluencias).

Didáctica multidimensional: de la práctica colectiva a la construcción de principios articuladores

María Amélia Santoro,[1]
Selma Garrido[2]

Introducción

Consideramos que los saberes enseñados son reconstruidos por los educadores y educandos y, a partir de eso, los sujetos tienen la posibilidad de hacerse autónomos, emancipados, cuestionadores. ¿Cómo la didáctica ha ofrecido fundamentos para esa práctica vislumbrada por Freire (1996)? La asignatura didáctica, en sus orígenes, fue identificada, en Brasil, hacia una perspectiva normativa y prescriptiva de métodos y técnicas de enseñar, que todavía sigue arraigada en el imaginario de los profesores. Esas tensiones conceptuales serán analizadas aquí.

Se puede afirmar que la lógica de la didáctica es la lógica de la enseñanza; sin embargo, y contradictoriamente, esa vocación de la didáctica sólo es posible a través del aprendizaje de los sujetos envueltos en el proceso. Por lo tanto, el tema de la didáctica se hace amplio y complejo al tomar como objeto de estudio y pesquisa no sólo los actos de enseñar, pero el proceso y las circunstancias que producen los aprendizajes y que, en su totalidad, pueden ser denominados como

[1] Universidad Católica de Santos (UNISANTOS), Brasil.
[2] Universidad de Sao Paulo (USP), Brasil.

procesos de enseñanza. Por consiguiente, el foco de la didáctica, en los procesos de enseñanza, se vuelve la movilización de los sujetos para elaborar en la construcción/reconstrucción de conocimientos y saberes.

De tal manera, más complejo que elaborar la enseñanza, en una perspectiva antigua de organización de transmisión de contenidos, será la perspectiva de desarrollar en los alumnos actividad intelectual que les permita crear sentido a los aprendizajes y sólo así, reelaborarlos y convertirlos en saberes.

Paulo Freire persiste en esa perspectiva desde los primordios de la pedagogía del oprimido a finales de la década de setenta del siglo pasado. Él retoma sus ideas, cuando vuelve a Brasil, en comienzo del siglo XXI, reafirmando que "*enseñar no es transferir conocimiento, pero crear las posibilidades para su producción o su construcción*" (Freire, 2011:24), resaltando que esa perspectiva transforma el papel del profesor y de la Didáctica, dado que quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Reiteraba así que el educador debe ayudar a los alumnos a cuestionar su realidad, problematizarla y hacer visible lo que antes estaba oculto, desarrollando nuevos conocimientos acerca de ella. Paulo Freire (2011) considera que, cuanto más se ejerce críticamente la capacidad de aprender, más se construye y se desarrolla lo que denomina curiosidad epistemológica, concepto cercano a lo que llamamos actividad intelectual del alumno, articulado a los conceptos de sentido y placer en Charlot (2000). Ahí está la función contemporánea de la didáctica que nombramos didáctica multidimensional: una didáctica que enfoque la producción de actividades intelectuales en el alumno y por el alumno articulada a contextos en que ocurren los procesos de enseñar y aprender. Una Didáctica que se paute en una pedagogía del sujeto, del diálogo, donde el aprendizaje sea mediación entre educadores y educandos.

Hemos buscado los principios epistemológicos de esta didáctica multidimensional a lo largo de 20 años de pesquisas con GEPEFE-USP (Grupo de Estudios y Pesquisas acerca de la Formación del Educador), así como en la teoría de Paulo Freire y en la perspectiva de que las didácticas específicas, demasiadamente orientadadas a la estructuración de contenidos y métodos, reducen y dificultan la consideración de la enseñanza en su perspectiva *multirreferencial* y *multidimensional*. Los conceptos de curiosidad epistemológica (Freire, 2011), de multirreferencialidad (Ardoino) y de la relación con el saber (Charlot, 2000) estarán implicados en la construcción del concepto propuesto aquí como *didáctica multidimensional*.

¿Multidimensional o multireferencial?

El concepto de multirreferencialidad, acuñado por Ardoino, fue de fundamental importancia cuando profundizamos pesquisas y estudios acerca de la Pedagogía como ciencia de la educación, asegurándola como la matriz articuladora de los distintos aportes disciplinares que se establecían sobre la educación. Así, conforme Franco:

> Ora, las otras ciencias, al estudiar en la realidad educacional utilizan sus aportes epistemológicos que fundamentan sus métodos y recortan su objeto. Esa postura ha producido sistemáticamente una visión distorsionada de la potencialidad de ese objeto de estudio (la educación) y quizás sea uno de los factores que podrán explicar el foso continuo entre teoría y práctica educacional (2001: 11).

Todavía, Pimenta dice: "La fecundidad de estas ciencias, sin embargo, es de poco valor a la investigación pedagógica, pues el psicólogo, cuando trabaja en el campo educacional, no hace pedagogía. Él solamente aplica conceptos y métodos de su ciencia" (1996: 45).

De tal manera, la multirreferencialidad se constituía en un apoyo a nuestra perspectiva de considerar la educación como campo de estudio de diferentes ciencias, pero con aportes metodológicos diferentes. Entendemos que sólo la Pedagogía puede comprender el fenómeno educativo desde la óptica pedagógica. Y Ardoino nos fortaleció al afirmar: "Análisis multirreferencial de las situaciones de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos se propone explícitamente una lectura plural de eses objetos, bajo distintos puntos de vista y en función de sistemas de referencias distintos, los cuales no pueden reducirse unos a los otros" (1998: 8).

Como espacio privilegiado de la pedagogía, estudiamos y pesquisamos la didáctica general, diferenciándola de las didácticas específicas. Hemos concluido que, muchas veces, el enfoque demasiado en la dimensión disciplinar saca del labor de la enseñanza su indispensable multidimensionalidad. Creemos que la enseñanza es una etapa multidimensional, en todas las esferas disciplinares. Empleamos ese término como complemento al abordaje multirreferencial, con el fin de reafirmar nuestra convicción de que la enseñanza, de asignatura cualquiera del saber, demanda una dinámica de convergencia en los actos y formas de enseñar. Requiere fundamentos pedagógicos esenciales, así que la práctica de la educación se organiza como fenómeno complejo imbricado en las condiciones históricas y mediadas por múltiples determinaciones.

Considerando que la enseñanza en la sociedad se desarrolla de modo intencionado en las instituciones escolares, es necesario explicar los principios de una Didáctica general y más articuladora que una y fundamente los procesos de mediación entre la teoría pedagógica y la acción de enseñar.

La realización de la enseñanza en el salón de clase excede y transciende la perspectiva de las didácticas específicas cuyo foco es estructura metodológica y conceptual de los contenidos. La tesitura de los contenidos y su necesaria transposición didáctica demanda articulación entre los principios educativos, la intencionalidad pedagógica y la especificidad de las condiciones dadas. Tal triangulación requiere base sólida de principios y valores, de modo que no se vuelva una aplicación sencilla de maneras de hacer. La didáctica específica, a su vez, necesita de una base de fundamentos hacia una buena articulación con el todo, base que ya fue señalada en la perspectiva de Chevallard (1991) en *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. ¿Pero qué es el saber sabio sino un saber antecedente lo cual fundamenta y conduce el saber enseñado? Creemos que es posible que haya un proceso continuo de simplificación de los contenidos para que se adapten a las limitaciones del saber enseñado y, además, a la propia percepción de que algo puede ser enseñado de fuera para dentro. Esa perspectiva de enseñar puede disminuir la dimensión del saber sabio. Además de minimizar y hasta menospreciar a los sujetos que aprenden y enseñan, al asegurar que toda asignatura (de las matemáticas, en el caso de Chevallard y todo el IREM, en Francia) tiene una lógica inmanente de donde procede la lógica de enseñarla, pues son solamente los especialistas de las asignaturas los competentes para saber y decir cómo enseñarla. Desde ese punto de vista, los profesores, con sus contribuciones en ese proceso, serian casi los técnicos que ejecutarían lo que fue definido por los especialistas.

Diversos autores han estudiado los peligros de esa simplificación. Como ejemplo, Luccas afirma que: "La ausencia de la segunda transposición didáctica y la presencia de la simplificación sufrida por el saber, se presenta como uno de los factores responsables por el fracaso en la enseñanza actual, como han mencionado muchas investigaciones" (2004: 123).

También Davini, cuando se refiere al problema de las didácticas de las asignaturas (especialmente a la transposición didáctica) por estar "elaborando una 'teoría diafragmática' [que] al enfocar una o dos dimensiones, reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las asignaturas separadas, constituyendo teorías que se vuelven autónomas y fragmentarias" (2013: 54).

Hay que pensar en la imponderabilidad de esa transposición: ¿quién la hace?, ¿cómo la hace?, ¿el profesor es el responsable de esa transposición?, ¿cómo no rechazar el saber sabio que anticipa el saber científico? Para Chevallard (1991) una institución 'invisible' realiza la transposición didáctica, una 'esfera pensante' que denominó Noosfera: profesores, instituciones, libros didácticos, universidades, redes de enseñanza, etcétera. Es posible preguntar ¿cómo articular intereses, valores y perspectivas de tantos órdenes?, ¿cómo permitir que dichas didácticas de cada asignatura recurran separadas y no coordenadas?

¿Acaso Lucca (ya citado) está seguro cuando afirma que la transposición es uno de los factores que explicarían el fracaso de los salones de clase y que otro de los factores que contribuyen para ello es el tratamiento fragmentado del saber escolar, fragmentado (y enclaustrado) en cada asignatura, conforme Davini?

Chevallard (1991) apunta la necesidad de un trabajo interno de transposición, donde el profesor es el responsable de ese nuevo momento en la transformación del contenido. Pero nos cuestionamos ¿quién es ese profesor?, ¿dónde está el colectivo de profesores?, ¿cómo se formó ese profesor?, ¿él puede producir, de modo adecuado, lo que se espera? Hay fragilidades que necesitan superarse, especialmente en la articulación de esas dos esferas de la transposición. Es necesario un rigor y una precaución epistemológicos; de otro modo, los saberes se perderán en un laberinto de pequeñas interpretaciones.

Comprendemos que hay un trabajo político pedagógico necesario para que los contenidos escolares se negocien, se filtren, se elijan, se propongan. Esa idea existe desde Comenius. Estamos de acuerdo con Gimeno (1996) cuando resalta que uno de los motivos de ser del saber hacer pedagógico ha sido proporcionar la elaboración de la cultura transmisible para que sea comprensible para determinados receptores.

Esa posible simplificación que la transposición puede crear también fue tratada por Lopes (1999) cuando propuso el concepto de "mediación didáctica" para reemplazarlo por "transposición didáctica". Así, surgió una perspectiva dialéctica.

También Forquin (1993) recuerda la importancia de recuperar la dimensión epistemológica en la discusión del conocimiento escolar. El autor preconiza la vuelta a la lógica pedagógica en oposición a la razón sociológica, que por un largo tiempo impregnó los estudios de construcción de los saberes curriculares.

Lopes sigue adelante y reafirma lo que quizá estamos buscando a través de la didáctica multidimensional: "Allá de la crítica de Forquin, defiendo que el papel de la epistemología no se reduce a la discusión de la validez epistemológica

de los saberes, pero consiste en la posibilidad de introducir un nuevo modo de comprender y cuestionar el conocimiento, internamente, en su propia manera de construirse" (1999:167).

Los contenidos que serán enseñados pasan necesariamente por análisis de distintas culturas presentes en las instituciones, de tensiones y valores necesarios para explicitar los objetivos de la enseñanza; por análisis de las diversas y divergentes concepciones de educación e ideologías presentes en los sistemas de enseñanza; por la integración de distintas contribuciones de áreas de conocimientos específicos en el desarrollo humano que producen procesos de subjetividad y socialización de los sujetos que aprenden y que enseñan.

Al planear contenidos de enseñanza, hay que preocuparse por los (nuevos) medios de comunicación entre las generaciones; por el estudio y desarrollo de modelos metodológicos y didácticos; por la formulación y crítica de criterios a la selección de contenidos y organización de actividades de aprendizaje, coherentes al proyecto educativo institucional; por el nuevo sentido de los sistemas evaluativos para que sean estrategias de inclusión, participación y apunten modos para superar los problemas y dificultades de estudiantes y escuelas.

Todavía hay que considerar que todo proceso didáctico está imbricado con las políticas de formación de docentes en distintas escenas nacionales e internacionales, en la búsqueda de prácticas que posibiliten el desarrollo de capacidades de reflexión crítica en los futuros docentes.

O sea, hay múltiples dimensiones pedagógicas de los procesos y actividades formativas de los sujetos que enseñan y aprenden. Desde ahí, entendemos que a esa didáctica, que tiene su soporte en la teoría pedagógica que parte de la praxis educativa y retórnasela, sería propio denominarla *multidimensional.* De ese modo, la didáctica multidimensional vuelve explícito su campo propio y dialoga con las didácticas específicas, porque hay principios formativos y pedagógicos que deben estar presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sin los que ésta no se realiza.

La ausencia de esos fundamentos pedagógicos vuelve la enseñanza de cualquier asignatura en simple entrenamiento del hacer o del pensar. O, conforme Franco (2010:42) al considerar "la Pedagogía como el sitio dialéctico hacia la comprensión y modo de operacionalizar las articulaciones entre la teoría y práctica educativa; y en ese rumbo ella se organiza como espacio comunicativo a la didáctica, concluye que es necesario que la pedagogía produzca conocimientos hacia la superación de la fragmentación de los saberes pedagógicos, docentes y científicos que fueran disociados históricamente".

Cuando aludimos a la multidimensionalidad, aludimos a la convergencia, a fundamentos pedagógicos que subsidian la propuesta multirreferencial. Entendemos que hay una relación dialéctica entre la multirreferencialidad y la multidimensionalidad. La multirreferencialidad permite la comprensión de las totalidades en el todo y la multidimensionalidad, del todo a las totalidades. El multirreferencial nos ayuda comprender la educación en su complejidad y totalidad; mientras la multidimensionalidad enfoca la enseñanza en la perspectiva de la totalidad. La didáctica multidimensional afirma la perspectiva de la totalidad y articula las partes en el todo como forma de síntesis, superando el bricolaje a través del filtro pedagógico. Esto nos permite adaptar y proponer sus principios.

Por una didáctica multidimensional

El profesor en el salón de clase, oprimido por múltiples condiciones difíciles de superar, nos pregunta siempre ¿en qué puede ayudar la didáctica?, ¿cómo la didáctica, cuyo objeto de estudio se concentra con intensidad en los procesos que ocurren en el aula, objetivando los aprendizajes del alumno, puede ayudar al profesor?, ¿delante las dificultades pedagógicas puestas al profesor, qué puede recomendar la didáctica?

Analizando las pesquisas realizadas por GEPEFE-USP en los últimos 20 años (http://gepefe.blogspot.fr), y basándonos en estudios de Freire y de Charlot, pasamos a reafirmar algunos principios que consideramos esenciales para la práctica docente.

1. Las actividades que componen la enseñanza resultan mejor cuando se involucran en procesos investigativos. Alumnos y profesores, al articularse como indagadores en acción, pasan a problematizar la realidad y a buscar alternativas de pensamiento y reflexión. Al mismo tiempo de transmitir conceptos y contenidos, la perspectiva será de investigar la realidad envuelta con dicho concepto. Se sabe que uno de los modos más eficaces de envolver al alumno en las actividades es movilizarlo con preguntas, pesquisas, búsquedas y síntesis (Freire, 1979; Charlot, 2013; Pimenta, 2012; Franco, 2013). El aula de clase, convertida en taller de búsqueda e indagación, produce aprendizajes más consistentes que las producidas en ambientes de transmisión de contenidos (Galleão, 2014). La acción

de enseñar como práctica social es permeada por múltiples articulaciones entre profesores, alumnos, instituciones y comunidad, impregnadas por los contextos socioculturales a los que pertenecen. Así, se forma un juego de múltiples confluencias que se determinan de diversos modos en determinado tiempo y espacio social; se impregna y se configura la realidad existencial del docente. De ese modo, el hacer docente estará siempre empapado con las concepciones de mundo, de vida y de existencia de los individuos de la práctica. Así, sólo la pesquisa continua y juiciosa es capaz de ubicar al profesor en el proceso de contextualización del enseñar/aprender (Franco, 2013).

2. Paulo Freire, en toda su obra, siempre se refirió a la necesidad de establecer, entre alumnos y profesores, un universo común de conocimiento a partir del que se pudieran sentar las bases de un diálogo en la perspectiva del logos que va así estructurándose y construyéndose. En ese proceso, los sentidos van creándose y transformándose, como dice Charlot. Luego, consideramos que ese segundo principio sería la necesidad de procesos dialogales en el salón de clase. Históricamente, ese sentido de diálogo fue muchas veces apropiado como sentido común. Hay que recordar que el diálogo necesita estar vuelto a la construcción del conocimiento. Freire nos recuerda que, para aprender, es necesario existir, y existir rebasa a vivir, porque es más que estar en el mundo; es estar en él y con él. Y es esa capacidad o posibilidad de enlace comunicativo del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, la que incorpora al existir el sentido de criticidad que no hay en el simple vivir.
Transcender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir es individual, sin embargo sólo se realiza relacionándose con otros existires, en comunicación con ellos" (Freire, 1979: 57). Esa propuesta exigente de diálogo como criticidad es fundamental para superar el sentido banal como charla. En la sala de clase, el diálogo adquiere la perspectiva de problematización de la realidad y de crítica. Ésa es la dimensión que necesita buscarse, la superación del empírico por el concreto, lo que se hace por el diálogo y por la teoría. Ese proceso crea sentido y moviliza hacia la acción. Freire afirma que una educación dialogal y crítica puede conducir a un estado transitivo de la crítica encaminada a la responsabilidad social y política. Esta transitividad se caracteriza "por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales [...] Por la práctica de diálogo, y no de la polémica (Freire, 1979: 85).
3. Otro principio que la didáctica multidimensional recomienda es la construcción de procesos de praxis en la perspectiva freireana: la praxis, como reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para cambiarlo. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido (Freire, 1997:38). Hemos tratado la importancia de la reflexión; sin embargo, una vez más, hay que considerar que la aprehensión apurada del concepto, por parte de muchos profesores y indagadores, ha banalizado su interpretación (Pimenta, 2011) y le ha impedido ser una propuesta contra hegemónica delante el pragmatismo y el tecnicismo. Es indispensable la reflexión a partir de un saber común y contextualizado acerca del papel social y político de la educación y del trabajo docente. Ese movimiento de la epistemología reflexiva de la práctica, dentro de la racionalidad crítica, como propuesta por Carr y Kemmis (1995) y desarrollada por Pimenta (2002), innova y organiza posibilidades de ruptura con algunas circunstancias de la cultura profesional institucionalizada que limitan el ejercicio y el desarrollo de la autonomía intelectual de los docentes. Por ese motivo, es estratégico para la superación de condiciones inadecuadas del trabajo del profesor.
Es interesante reflejar, con Imbert, la distinción que hace entre práctica y praxis, fijándose a la autonomía y perspectiva emancipadora, inherente al sentido de praxis: "Distinguir praxis y práctica permite una demarcación de los rasgos del emprendimiento pedagógico. ¿Hay, o no, lugar en la escuela para una praxis? Quizás, muchas veces, son sólo prácticas que se desarrollan en la misma, o sea, un hacer que ocupa tiempo y espacio, visa un efecto, produce un objeto (aprendizajes, saberes) y un sujeto-objeto (un escolar que recibe ese saber y sufre eses aprendizajes), pero que momento alguno es portador de autonomía" (Imbert, 2003:5). El ejercicio de la praxis demanda procesos de concienciación del profesor acerca del papel que ejecuta en el aula, en el mundo, en la vida de los alumnos. Solamente un profesor consciente de esas circunstancias puede producir cambios y nuevas perspectivas en la vida de los alumnos.
4. Construcción de procesos de mediación. ¿Cómo la didáctica puede hacer posible la enseñanza?, ¿una enseñanza que proceda a la mediación reflexiva entre los valores y la cultura que la sociedad difunde y los estudiantes en formación?, ¿es posible que la didáctica sola solucione esa tarea? Es obvio

que no; sin embargo, ella, como campo especifico de conocimiento, tiene una responsabilidad social de seguir y reflejar los cambios del mundo y contestar a la resignificación de los procesos de enseñanza en la perspectiva de aprendizaje del alumno, así como contribuir con los sujetos de ese proceso y con la construcción de situaciones de aprendizaje significativas, incluso las clases, para que sean interesantes, como dice Charlot: "una clase interesante, es una clase en la cual se establezca, específicamente, una relación con el mundo, una relación consigo mismo y con el otro" (2000:73). La mediación didáctica en esa circunstancia se introduce al disponer, para los docentes, perspectivas de análisis que les ayuden a comprender los contextos históricos, sociales, organizacionales y culturales en que los sujetos están, en relación con el saber que será reaprendido.

Nunca es demasiado resaltar que el papel de la didáctica se estructura en las posibilidades de mediación entre la enseñanza, prioritariamente en la responsabilidad de profesores y en el aprendizaje de los alumnos. Pero enfatizamos que Didáctica es, sobre todo, la construcción de conocimientos que posibiliten la mediación entre lo que es necesario enseñar y lo que es necesario aprender; entre el saber estructurado en las asignaturas y el saber que es posible según las circunstancias y momentos; entre las formas actuales de relación con el saber y las nuevas formas posibles de reconstruirlas.

Luego, la didáctica se estructura en las posibilidades de mediación entre la enseñanza, prioritariamente en la responsabilidad de profesores, y el aprendizaje de los alumnos. Enfatizamos que didáctica es, sobre todo, la construcción de conocimientos que posibilitan la mediación entre lo que es necesario enseñar y aprender; entre el saber estructurado en las asignaturas y el saber posible en las circunstancias y momentos; entre las formas actuales de relación con el saber y las nuevas formas posibles de reconstruirlas.

5. Reflexionando la complejidad del acto pedagógico de enseñar y aprender en contextos, nos parece significativo considerar que los saberes de diversas áreas sean movilizados en eses contextos. A la didáctica multidimensional atañe considerar los procesos de redes de saberes, disponiendo los saberes de la ciencia pedagógica en la creación de las actividades de los que enseñan y de los que aprenden. En el análisis de investigaciones presentadas en eventos nacionales e internacionales, se percibe la existencia de la amplitud temática-epistemología-didáctica, docencia e investigación, relación profesor-alumno-conocimientos, autoridad y autoritarismo, evaluación, proyecto pedagógico, metodologías especificas; relación comunicacional mediadas por tecnologías, formación de profesores crítico-reflexivos y muchas otras que podrían sugerir una dispersión temática y cambio de foco de la didáctica.

Sin embargo, si consideramos la complejidad del objeto de la didáctica —la enseñanza como fenómeno complejo y práctica social—, percibimos que las pesquisas están aludiendo a un abordaje que podríamos denominar multidimensional, más adelante de la multirreferencialidad de un fenómeno, que no se acaba con el análisis de una única perspectiva. De acuerdo con Ardoíno, "asumiendo plenamente la complejidad de la realidad acerca que se interroga, la multirreferencialidad se propone una lectura plural de los objetos (prácticos o teóricos), bajo ángulos distintos, implicando diversos puntos de vista y lenguajes específicos" (1992: 103).

La didáctica multidimensional reconoce como presupuesto el principio de la multirreferencialidad para subsidiar su compromiso con la enseñanza, fenómeno complejo, en el momento en que las indagaciones en el área se vuelven a las prácticas, cuestionándolas en cuanto a sus resultados. Implica así tanto una intención claramente práctica como teórica, al paso que posibilita comprender mejor las prácticas en una perspectiva que se cerca de la curiosidad científica, pero también ética. En síntesis, la noción de multirreferencialidad a la didáctica multidimensional apunta hacia el trabajo conjunto entre profesores e investigadores donde "el papel de la teoría es ampliar la comprensión que se tiene de la práctica, en contextos que se realiza (escuela, sistemas de enseñanza, movimientos sociales), para crear las condiciones objetivas de cambiarlas en el sentido necesario" (de la utopía que se desea) (Pimenta, 1997: 70).

En consecuencia, con la didáctica multidimensional queremos valorar el trabajo del profesor, proveyéndole instrumentos de análisis y crítica que les ayuden a comprender contextos históricos, sociales y organizacionales en que ocurre su compleja actividad docente.

Referencias

Ardoino, Jacques (1992), "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", en *25 ans des Sciences de l'éducation*, pp. 103-130, Paris, INRP.

Barbier, René, Florence Giust-Desprairies (1998), "Entrevista com Cornelius Castoriadis", en Barbosa (coord.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação,* pp. 50-72, São Carlos, Editora UFSCar.

Charlot, Bernard (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria,* Porto Alegre, ARTMED.

_____ (2013), *Da relação com o saber* às *práticas educativas*, São Paulo, Cortez.

Chevallard, Yves (1991), *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée Sauvage.

Davini, María Cristina (2013), "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en Alicia Camilloni et al, *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 41-76, Buenos Aires, Paidós,.

Forquin, Jean Claude (1993), *Escola e Cultura: bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar,* Porto Alegre, ARTMED.

Franco, María Amelia (2001), *A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática*, Tese Doutorado, Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____ (2003), "A pedagogia para além dos confrontos", en *Fórum de Educação Pedagogo, que profissional é esse?,* pp. 39-68, Belo Horizonte, FAE/UEMG Anais,.

_____ (2010), *Observatório da prática docente*, Relatório CNPQ, São Paulo.

_____ (2012), *Pedagogia e prática docente*, São Paulo, Cortez.

_____ (2013), "Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?", en *Revista Práxis Educacional,* v.9 n. 15, jul./dez.2013): http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis, Salvador.

Freire, Paulo (1979), A educação como prática da liberdade, São Paulo, Paz e Terra.

_____ (1997), *Pedagogia do Oprimido,* 24a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (2006), *Conscientização: Teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, 3a ed., São Paulo, Centauro.

_____ (2006), *Pedagogia da esperança* 13a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (2007), *Educação e mudança*, 30a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (2011), *Pedagogia da autonomía*, 43ed., São Paulo, Paz e Terra.

Gimeno Sacristán, José (1996), *Currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, ARTMED.

Imbert, Francis (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice.

Lopes, Alice Casimiro (1999), "Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional", en Antonio Flavio Moreira (org.), *Currículo: políticas e práticas. Campinas. Papirus*, pp.59-80.

Luccas, Simone (2004*), Abordagem histórico-filosófica na educação matemática: apresentação de uma proposta pedagógica*, Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Pimenta, Selma Garrido (1996), *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez.

Pimenta, Selma Garrido (2002), *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*, São Paulo, Cortez.

Pimenta, Selma Garrido (2011), "Epistemologia da prática ressignificando a didática", en *Didática: embates contemporáneos*, Pimenta e Franco, pp. 15-42, São Paulo, Loyola,.

_____ (2012), "O protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar", en *Políticas de Formação Inicial e Continuada de profesores*, Araraquara, pp. 54-68.

_____ (2013), *Grupo de pesquisa sobre formação de profesores*, GEPEFE, XXXV Reunião Nacional da ANPED, Goiânia.

El estatuto epistemológico de la didáctica de las matemáticas

Alejandra Avalos[1]

Introducción

La enseñanza de las matemáticas ha sido una preocupación milenaria en las sociedades, tan antigua como el surgimiento de las matemáticas mismas. En la sociedad griega, por ejemplo, las matemáticas estaban integradas en su forma de ver y concebir el mundo. La *paideia* era la expresión de un proyecto social amplio en que se esperaba que los jóvenes adquirieran los valores y los saberes para ser buenos ciudadanos (Jäger, 1995). En ese contexto, las matemáticas se consideraban como una de las formas más excelsas de la virtud. Platón da cuenta, en su diálogo "Timeo", cómo Sócrates recurre a una metodología —la heurística— para lograr que el esclavo recupere los saberes matemáticos que posee *a priori*.

En los siglos venideros, incluso hoy en día en algunas prácticas escolares, la sociedad occidental sostendrá una visión de que los conocimientos matemáticos "preexisten" al sujeto —una forma de postura *a priori* alejada de la visión platónica de inmanencia— y de que la educación formal consiste en la acción de un sistema educativo en los estudiantes para la apropiación de esos saberes que ya han sido elaborados, sistematizados, axiomatizados y son socialmente válidos.

[1] Escuela Normal Superior y Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones Avanzadas (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, México.

Esta visión apriorista de las matemáticas con respecto a la enseñanza será uno de los primeros obstáculos en el reconocimiento de la didáctica de las matemáticas como ciencia que busca comprender y explicar los procesos de la construcción del conocimiento matemático de los estudiantes en situaciones educativas. Ahora bien, esta preocupación social por la adquisición de conocimientos que favorecieran la educación de los jóvenes llevó a Comenius, en el siglo XVII, a establecer una didáctica racional en su obra *Didáctica Magna*, que establece bases prescriptivas para la enseñanza en que el saber específico prácticamente no es considerado. Esta visión normativa del método para la enseñanza también se convertirá en otro obstáculo para la didáctica de las matemáticas, pues algunos sectores del sistema educativo esperan que esta ciencia brinde justificaciones para la prescripción en la enseñanza de las matemáticas.

Los estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, en caso de que existieran, habían estado a cargo de otras ciencias, como la psicología o la sociología; sin embargo, la problemática que se introduce en virtud del conocimiento matemático se consideraba muy poco o tangencialmente.

La didáctica de las matemáticas como ciencia se deslinda de las posturas anteriores. Una primera aproximación es considerarla como el conjunto de estudios sistemáticos sobre un sistema en que intervienen al menos dos actores —el alumno y el profesor—, un conocimiento matemático en juego y las relaciones entre ellos en un determinado medio material y social. Este medio brinda retroacción en el proceso de solución del problema que plantea sobre los saberes y procedimientos empleados. En algunas posturas didácticas, la reflexión en una comunidad es la que favorece el aprendizaje; en otras, el sistema se amplía con la noosfera que incluye instituciones —donde se generan conocimientos matemáticos específicos—, contextos culturales, sistemas educativos y proyectos sociales que tienen en la mira a las matemáticas. En este marco cabría preguntarse ¿esta conceptualización es suficiente para considerar a la didáctica de las matemáticas como una ciencia?

En la primera parte de este documento, describiré cuál es el estatuto epistemológico de la didáctica de las matemáticas según la epistemología clásica; sin embargo, al igual que muchas de las ciencias actuales, la didáctica de las matemáticas plantea nuevos retos a la discusión epistemológica. Por ello, en la segunda, parte describiré qué tan estrecha es la relación entre epistemología y didáctica de las matemáticas, en virtud de que las dos tienen en la mira el problema del conocimiento: de qué manera la Epistemología ha brindado herramientas a la

didáctica de las matemáticas en el análisis de los fenómenos didácticos, cuáles son las contribuciones de la didáctica a la nueva discusión epistemológica y, finalmente, cuál es el reto que afronta la didáctica de las matemáticas en el marco de esas nuevas discusiones.

El estatuto epistemológico de la didáctica de las matemáticas de acuerdo con la epistemología clásica

Iniciaré este apartado con algunas definiciones. Estatus viene del latín *stare* que significa "permanecer de pie" o "mantenerse firme"; epistemología viene del griego que significa "conocimiento" y "estudio". Estatus epistemológico de un cuerpo de saberes se refiere a las características que deben tener los conocimientos de dicha disciplina, por ejemplo, en términos de su validez.

Para la epistemología clásica, es importante que la ciencia en la mira tenga un objeto de conocimiento propio, independiente del sujeto cognoscente que lo estudia; además, que haya una racionalidad, considerada como ejercicio de una facultad —la Razón—, que permita establecer los criterios de verdad de dichos conocimientos; también se requieren una experiencia para conocer, sensible o intelectual, con una metodología propia que regule dicha experiencia; un lenguaje propio; criterios que permitan establecer la validez de los saberes obtenidos, y, finalmente, la formulación de principios y teorías.

Desde la perspectiva clásica, la didáctica de las matemáticas tiene atributos que le brindan el carácter de ciencia. En primer lugar, tiene un objeto de estudio: un sistema donde la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas están en juego. En sus orígenes, algunos detractores de la didáctica habían objetado autorreferencialidad, esto es, la didáctica misma construiría los objetos a estudiar. Sin embargo, en lugar de ser un impedimento para que se le considere ciencia, éste ha sido un argumento para apuntalar la sistematicidad de sus hallazgos.

> Un enfoque sistemático con sus tareas autorreferentes puede ser entendido como un metaparadigma organizador para la educación matemática. A fin de poder enfrentar la complejidad en toda su dimensión, este enfoque parece ser una necesidad, pero también porque el carácter sistemático se muestra en cada problema particular del campo (Steiner, 1985; cit. in Ontiveros, 1995: 10).

La didáctica de las matemáticas ha diversificado sus perspectivas teóricas, en virtud de la diversidad de comunidades de aprendizaje. Incluso la denominación de esta ciencia puede cambiar: "educación matemática", "matemática educativa", entre otras. En este documento me referiré al caso de la teoría de las situaciones didácticas, que es una de las posturas paradigmáticas más importantes de esta ciencia.

Ahora bien, por tratarse de una ciencia joven, la didáctica de las matemáticas había adoptado estrategias metodológicas de ciencias sociales afines, como la psicología o la sociología. Sin embargo, la complejidad creciente en su objeto de estudio ha favorecido la creación de estrategias metodológicas propias. En el caso de la teoría de las situaciones didácticas, la ingeniería didáctica es una propuesta metodológica que se aleja de la experimentación educativa, al proponer un método de validación interno de intervención didáctica: "Basado en la confrontación entre un análisis a priori en el cual se encuentran comprometidas un cierto número de hipótesis y un análisis a posteriori que se apoya en los datos surgidos de la realización efectiva" (Artigue, 2002: 3).

Un último punto es el relativo a la validez de los resultados, en particular a lo que la comunidad de investigadores en didáctica de las matemáticas considera como un resultado sólido. La diversidad de comunidades de investigación y de paradigmas que se han desarrollado dificulta el consenso al respecto. Como afirman Sierpinska y Kilpatrick (1998; cit. in Planas 2012), al término de una conferencia internacional que pretendía definir qué es la investigación en educación matemática y cuáles son sus resultados: lo único que es posible concluir es que, a pesar de todas las diferencias que separan a los investigadores, todos ellos constituyen una comunidad.

Sin embargo, parece que hay cierta conformidad con el punto de vista de Schoenfeld (2007; cit. in Planas 2012), en términos de lo que significa la calidad científica de una línea de investigación: debe ser fiable, en relación a si las conclusiones de los estudios sobre una temática son creíbles; generalizable, esto es, si ciertas conclusiones pueden ser aplicadas o interpretadas en otros entornos, y relevante, si las conclusiones tienen repercusión en la reelaboración de prácticas y teorías.

En conclusión, pareciera que la didáctica de las matemáticas efectivamente tiene un estatus epistémico que la colocaría a nivel de ciencia. Sin embargo, algunos autores como Khun (1971) y Laudan (1986) consideran que la perspectiva de la epistemología clásica se vuelve insuficiente en la aproximación de las ciencias actuales. En el apartado siguiente analizaré de qué manera la discusión de esta nueva ciencia aporta elementos a nuevas las formas de la discusión epistemológica.

La epistemología y la didáctica de las matemáticas

La epistemología y la didáctica de las matemáticas comparten cierto interés por el conocimiento. La segunda se ciñe al conocimiento matemático. A las dos les importa, entre otras cosas, qué es, cómo se valida, cómo y por qué emerge, y cómo se organiza. Foucault (2007) se referiría a una *mathesis*, una taxonomía y un análisis genético. No obstante, desde su origen, la didáctica de las matemáticas se planteaba preguntas que quedaban fuera de la epistemología. Brousseau ya se había percatado de ello, pues afirmaba que "La teoría didáctica puede revolucionar la epistemología y transformar la descripción de la construcción de un conocimiento [matemático]. Es un desafío, pero se puede comprender que este desafío está ligado a la ambición de construir la didáctica" (1996; cit. en Gascón, 2013: 70).

Dichas preguntas están relacionadas, como se analizará en el siguiente apartado, con el sujeto que conoce: el sujeto cognoscente cede el lugar a un sujeto epistémico que tiene conciencia de su propia producción. También se relacionan con el tipo de experiencias de conocimiento, que son distintas de las experiencias sensibles relativas a un objeto que pertenece a una realidad empírica o de las experiencias intelectuales relativas a una realidad inmanente. Otras preguntas son relativas a su génesis y movilidad: cómo y dónde se originan, cómo circulan y qué transformaciones sufren; finalmente, cómo se desarrollan y cómo se intercambian esos conocimientos.

La contribución de la didáctica de las matemáticas a la discusión epistemológica

La primera discusión es la relativa al problema del sujeto (¿quién conoce?). La didáctica de las matemáticas responde: un ser humano, una institución, un sistema —por ejemplo, un sistema educativo. Se trata de sujetos cognoscentes que son a la vez sujetos situados porque están en una situación de conocimiento que está guiado por un proyecto educativo, por la norma curricular y por el proyecto didáctico

del docente; sin embargo, son capaces de negociar su posición en la interacción, en función de sus saberes previos, de la apuesta a una hipótesis relativa al nuevo conocimiento y de la interpretación de los significados matemáticos en juego en la situación. Por ende, son sujetos hermenéuticos. Son sujetos autoreferenciados, porque pueden recuperar la historicidad de su construcción y la construcción misma, para invertirla en una apuesta a un nuevo conocimiento. Debido a esa movilidad en sus saberes, son sujetos precarios, lo que impide las relaciones culposas en caso de identificar un error en su propia construcción.

Son sujetos epistémicos que tienen conciencia de sus propios procesos de conocer, que "se miran" conociendo porque han asumido previamente el proyecto de conocer. Esto implica que son ante todo sujetos autónomos, pues negocian su conocimiento en el contexto del conocimiento general del grupo donde se encuentran. Por su autonomía, no están sujetos al deseo del docente, pero pueden adherirse a comunidades de aprendizaje y compartir la validación desde techos simbólicos comunes.

La segunda discusión que la didáctica de las matemáticas aporta a la epistemología es la relativa a las experiencias de conocimiento. Una de ellas es la experiencia de la alteridad. La realidad no sólo es *empirie*, sino también está conformada por tramas intersubjetivas de significación que la hacen visible. Las perspectivas socioculturales de la didáctica de las y la Teoría de las situaciones didácticas se refieren a esta experiencia como proceso de aculturación. Esto significa asumir un tipo de lenguaje y su racionalidad en contextos sociales específicos (Cantoral, 2013), las formas de interacción en las situaciones que involucran expresadas como normas socio (Cobb y Yackel, 1996), los significados particulares de los objetos matemáticos, las representaciones y las relaciones en contextos específicos instalados desde una situación didáctica particular (Brousseau, 2000). Esto tiene implicaciones en diversos planos: axiológico, ideológico y político.

Una segunda experiencia de conocimiento es la interacción del sujeto con un "medio". Fregona y Orús (2011) lo definen de la siguiente manera: "Desde perspectivas constructivistas, un "conjunto de circunstancias exteriores" a un individuo se constituye en un medio cuando produce desequilibrios cognitivos. Por ello, en la teoría de las situaciones se habla de "medio antagonista" concebido para producir una confrontación con el alumno y que "resista" a sus primeras interacciones" (2011: 7).

El medio puede ser o no realidad sensible (*empirie*), un contexto conformado por significaciones socioculturales que dan sentido al conocimiento y a la acción

(Rogoff, 1990), un referente para la comunicación, pero, sobre todo, es un sistema que "resiste" una interacción no pertinente del sujeto y que, además, le brinda información como producto de esa resistencia. Un ejemplo: a un niño que inicia la escuela se le pide que vaya a buscar los pinceles para cada uno de los vasos que tiene enfrente, pero deberá traer todos los pinceles de una vez y hacer que no queden vasos sin pincel, ni pinceles sin vasos. Si no lo consigue, se recoge todo y se inicia de nuevo (Fregona y Orús, 2011: 11). Si el alumno decide tomar un puño de pinceles como estrategia para resolver el problema, el mismo medio y los compañeros le harán notar que requiere de un procedimiento que no sea el de ensayo y error. Esto es, el medio brinda también una estrategia de validación.

La perspectiva epistémica no es entonces la de un sujeto que se encuentra en un contexto de descubrimiento, para entrar después en un contexto de justificación. La perspectiva es mucho más ecológica: la interacción de un sujeto con el medio problematizador es lo que permite la emergencia del nuevo saber.

Esto último da pie a la siguiente discusión: la génesis de los saberes matemáticos.

La epistemología genética ya había detectado ese hueco en la discusión epistemológica y una parte de esa discusión está en el origen de la didáctica de las matemáticas. Pero la didáctica de las matemáticas amplía la discusión para preguntarse en qué nichos institucionales se genera el saber matemático, cuáles son los problemas que permiten su construcción, cómo circula en diversas instituciones, o sea, cómo se transpone (Chevallard, 2002).

Finalmente, otra de las discusiones de la didáctica de las matemáticas con la epistemología es la consideración del proyecto social de difusión de un saber: cómo se adquiere, se desarrolla, se intercambia; cómo enseña y cómo se aprende.

A partir de estas discusiones, Brousseau propone una definición de epistemología:

> Una concepción epistemológica (o epistemología) es un conjunto de creencias, conocimientos y saberes científicos y no científicos, que pretenden dar cuenta de lo que son los conocimientos de sujetos o grupos humanos, su funcionamiento, las formas de establecer su validez, las que se usan para adquirirlos, desarrollarlos, intercambiarlos, y por lo tanto para enseñarlos y aprenderlos (Brousseau, 2005: 10).

En conclusión, la didáctica de las matemáticas procede como una epistemología: se pregunta cómo se construye un objeto de conocimiento matemático, qué problemas y situaciones didácticas aseguran su emergencia; tiene como propósito comprender dichos procesos, poder explicarlos y generalizarlos.

Las herramientas de la epistemología como insumo para la didáctica de las matemáticas

La didáctica de las matemáticas como ciencia debe satisfacer una doble restricción: analizar e interpretar los fenómenos didácticos que tienen lugar en situaciones didácticas y producir dispositivos que permitan su teorización y eventual reproducción en otros contextos.

Para ello, requiere construir modelos de interacción en situaciones didácticas fundamentales —cuyo desarrollo permite de manera necesaria y suficiente la emergencia de un contenido matemático determinado—; estudiar su consistencia interna, pero también su compatibilidad con los resultados al interior de la misma didáctica de las matemáticas y de otras ciencias y, finalmente, verificar su adecuación a la interpretación y a la acción didáctica (Brousseau, 2005).

Para lograrlo, la didáctica de las matemáticas ha empleado algunas herramientas analíticas de la epistemología. A título de ejemplo, mencionaré las nociones de obstáculo epistemológico, el análisis epistemológico del conocimiento matemático, y la génesis artificial de la construcción del saber en relación con la génesis histórica o la filogénesis.

La noción de obstáculo epistemológico fue tomada de la obra de Bachellard (2000) y ha permitido a la didáctica de las matemáticas comprender la manera mediante la que cambian los conocimientos en relación a la experiencia básica, a los conocimientos precedentes, al conocimiento cuantitativo, entre otros.

Otra de las herramientas de la epistemología a la que ha recurrido es el análisis epistemológico de las matemáticas. Este análisis permite, como lo menciona Artigue (1990), desprenderse de la ilusión de transparencia de los conocimientos matemáticos en la escuela. En efecto, pareciera que los conocimientos matemáticos y sus formas de validación son universales y ahistóricos, y, en el contexto escolar, los conocimientos matemáticos pretenden convertirse en copias simplificadas, pero fieles, de un saber matemático científico.

El análisis epistemológico de las matemáticas se convierte, pues, en un instrumento de vigilancia para el didacta. El análisis histórico permite dimensionar en el tiempo y en el espacio las condiciones de producción de un contenido matemático, las formas para su validación, así como nociones metamatemáticas como la de rigor o exactitud. Por otro lado, la identificación de la distancia entre el saber científico de las matemáticas y el saber de las matemáticas escolares permite identificar qué se transpone y cómo se transponen dichos saberes, en

función de qué necesidades y proyectos sociales, qué tipo de población es la que recibe dicha transposición, entre otros aspectos.

Finalmente, la epistemología puede dar cuenta de los procesos de génesis artificial en la construcción de un saber específico, como es el caso de un saber matemático en la escuela.

Así pues, la relación estrecha entre la epistemología y la didáctica ha permitido que ambas disciplinas se nutran en función del desarrollo de sus propias discusiones y problemas; a partir de la posibilidad de compartir herramientas teóricas que coadyuven a su conformación.

Conclusión

Las posturas teóricas de la didáctica de las matemáticas comparten una racionalidad que podría llamarse "monotonía epistémica" con respecto a la construcción de saberes tanto didácticos —por parte de los investigadores, de las comunidades de aprendizaje y de las instituciones mismas—, como matemáticos —por parte de los niños, pero también por parte de los docentes, de los investigadores en matemáticas y en didáctica de las matemáticas.

En particular identifico una monotonía epistémica en relación con la metodología de la generación de saberes: en matemáticas y en didáctica de las matemáticas los saberes se construyen por la interacción de un medio, se ven sujetos a obstáculos diversos y obedecen a proyectos sociales diversos en relación a la construcción de los conocimientos matemáticos, pero también a proyectos institucionales e incluso a proyectos personales, en particular cuando el problema representa un reto cognitivo para un sujeto.

También identifico una monotonía en relación con el carácter ecológico en la construcción de los saberes. Una situación está determinada por un saber, y viceversa. Pero las situaciones son históricas, en tanto responden al imperativo espacio-temporal de la época. También son culturales, lo que permite entender la diversificación de paradigmas en la didáctica misma. En ese mismo sentido, reconocen la importancia de los "otros", interlocutores válidos y valiosos, en la construcción del conocimiento matemático.

La didáctica de las matemáticas rompe la monotonía cuando se trata de la conformación de campos de saber en función de las características del sistema didáctico a estudiar: la microdidáctica será el campo que estudie los fenómenos

acotados al aula, donde es posible diseñar e instalar un medio dirigido al alumno para que produzca conocimiento matemático, pero también donde la interacción de ese medio con el alumno se convertirá a su vez en el medio del profesor, fuente de saberes profesionales sobre la enseñanza (Fregona y Orús, 2011). La macrodidáctica, por otro lado, será entonces el campo que estudie los fenómenos más amplios de transposición: qué instituciones generan conocimiento matemático, cuáles son los comportamientos de los sistemas educativos, los sistemas sociales y culturales frente a los saberes matemáticos y su enseñanza, cuáles son las restricciones, las demandas y los efectos de los proyectos económicos y políticos mundiales en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Referencias

Artigue, Michèle (1990), "Épistémologie et didactique", en *Recherche en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, No. 23, pp. 241-286.

_____ (2002), "Ingénierie didactique: que rôle dans la recherche didactique aujourd'hui?", en *Les dossiers des Sciences de l'Education. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. Revue Internationale des Sciences de l'Education. Presses Universitaires du Mirail*, No. 8.

Bachellard, Gaston (2000), *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo,* México, Siglo XXI.

Brousseau, Guy (2000), "Educación y didáctica de las matemáticas", en *Educación matemática*, Vol 12, n°1, pp 5-39.

Brousseau, Guy (2005), "Épistémologie et didactique des mathématiques", Colloque de l'AFIRSE "Didactiques, quelles références épistémologiques?", IUFM d'Aquitaine, 2005.

Cantoral, Ricardo (2013), *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa,* México, Gedisa.

Chevallard, Yves (2002), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

Cobb, Paul y Ema Yackel (1996), "Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics", en *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 27, número. 4, pp. 458-477.

Foucault, Michel (2007), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas,* México, Siglo XXI.

Fregona, Dilma y Pilar Orús (2011), *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*, Buenos Aires, El Zorzal.

Gascón, Josep (2013), "La revolución brousseauniana como razón de ser del grupo didáctica de las matemáticas como disciplina científica", en *Avances de investigación en educación matemática* N° 3, 69 – 87, Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM).

Khun, Thomas (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

Laudan, Larry (1986), *Progress and its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*, Berkely y Los Angeles, University of California Press.

Ontiveros, Sofía (1995), "Un debate en la didáctica", en *Perfiles Educativos*, núm. 67, enero- marzo, México, IISUE- UNAM.

Rogoff, Barbara (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford, Oxford University Press.

Sotolongo, Pedro y Carlos Delgado (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo,* Buenos Aires, CLACSO.

CUARTA PARTE
Epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas

Introducción. Retos y especificidades de las epistemologías analíticas y las epistemologías interpretativas

Manuel Camacho,[1]
Laura Rodríguez,[2]
Patricia Ducoing[3]

La epistemología, en tanto que disciplina ocupada en analizar y proveer elementos de comprensión acerca del conocimiento, representa un antiguo campo de discusión, mismo que, gracias a una amplia variedad teórica, permite observar la generación de aquel desde múltiples perspectivas y en consideración de una vasta gama de posibilidades históricas, psicológicas, sociológicas y filosóficas. Si la epistemología es reflexión en sí misma, esta cuarta parte del volumen ofrece un conjunto de ejercicios de reflexión acerca de la reflexión; es decir, el lector encontrará un puntual discernimiento sobre la manera y las circunstancias en que los conocimientos específicos se logran y se constituyen en ciencias determinadas, particularmente las ciencias de la educación, las ciencias humanas y las ciencias sociales.

Los autores que aquí muestran su trabajo hacen aportaciones valiosas acerca de aspectos tales como el desarrollo del pensamiento epistemológico de las

[1] Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
[2] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[3] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

ciencias de la educación; la obra de Wilhelm Dilthey y su contribución a la delimitación de las ciencias de la naturaleza con respecto de las ciencias humanas; el carácter ecléctico, en contraste y combinación con la naturaleza híbrida e interdisciplinaria de las ciencias de la educación; los aportes epistemológicos hechos a la investigación educativa desde los estudios decoloniales y feministas, y la definición del problema y la concepción del objetivo como elementos fundamentales en materia de investigación educativa.

Se abre este capítulo con el texto denominado "Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: cientificidad y métodos", a cargo de Christiane Peyron, texto en el que como su nombre lo indica está destinado al análisis de la epistemología de la educación. El trabajo se encuentra conformado por dos grandes apartados, abordados ambos desde una perspectiva histórica: los fundamentos epistemológicos de las ciencias de la educación y los fundamentos epistemológicos del proceso de co-nacimiento.

En el primer tópico, la autora efectúa un análisis sobre la génesis del desarrollo epistemológico de las ciencias de la educación con base en el eje objeto-campo-método, retomando las aportaciones de Ardoino y Berger. Para tal efecto, plantea este desarrollo de acuerdo a tres edades, sin que esto quiera decir que corresponden a una cronología, debido a que en este campo subsisten hasta la fecha las tres orientaciones exploradas: la teológica de las ciencias de la educación, la metafísica y, como tercera, la de la complejidad, correspondiente esta última a la "multireferencialidad" de Ardoino. La edad teológica —puntualiza Peyron— es la inscrita en el pensamiento positivista que marca su intención de legitimación científica al tomar como referencias aquellas de las ciencias duras. En la edad metafísica, las ciencias de la educación retoman la postura constructivista bachelardiana, la que como herencia kantiana, refiere al papel del sujeto en la construcción del objeto. Por último, en la era de lo complejo, la autora alude a la postura clínica, en la que retoma el concepto de multireferencialidad de Ardoino, comprendido como un acercamiento plural de los objetos desde diferentes ángulos con base en sistemas de referencias heterogéneos.

En el segundo apartado, fundamentos epistemológicos del proceso de co-nacimiento, Peyron refiere al pensamiento husserliano, destacando que, como Dilthey, Husserl atribuye una distinción al estatuto de las ciencias del espíritu, pero subrayando que su reto consiste en elucidar el cogito. Reitera que se tiene, entre otras, una triple perspectiva respecto a las ciencias humanas: por un lado y desde la mirada dukheimeana, se busca cuantificar los objetos que no pertenecen al hombre,

tales como su dimensión psíquica; por otro, se ha naturalizado la intencionalidad, inscribiéndola en una fundamentación pragmática. Una posición más, la psicoanalítica, remite necesariamente a la noción de inconsciente. De ahí que las ciencias humanas han sido apeladas, en algunas ocasiones como protociencias.

Respecto al método, y con base en la revisión del tránsito de Deleuze a Foucault, la autora hace suyo el pensamiento de Védrine, quien entrelaza la filosofía de la representación con la puesta fenomenológica del cogito, comprendido como un plan de inmanencia, en el que se juegan tanto los afectos y la reflexión. Desde esta mirada metodológica, se descarta definitivamente el problema clásico de la investigación por el que se separa la teoría de la práctica.

En el último apartado de su trabajo, Peyron retoma a Prost para diferenciar la investigación para la educación, la investigación sobre la educación y la investigación en educación, comprendida esta última como un método más interpretativo. En fin, asevera la autora que las ciencias de la educación se inscriben en diversas opciones epistemológicas y metodológicas, aunque el debate permanece vigente entre su inscripción, por una parte, en las ciencias de la comprehensión y de la interpretación y, por la otra, en el antiguo modelo de la cientificidad, tan promovido por las ciencias de la naturaleza.

El trabajo preparado por Patricia Ducoing, titulado "El proyecto diltheyano: la autonomización de las 'ciencias del espíritu", tiene el propósito de situar la vigencia de los aportes de Dilthey en relación a la diferenciación epistemológica entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas, disertación contenida en la vasta obra de este autor. Así mismo, Ducoing es enfática en señalar que el pensamiento de Dilthey cobra total pertinencia en la actualidad toda vez que, aún hoy en día, se hacen manifiestas las críticas en torno a la elección de principios epistemológicos y metodologías en el terreno de la investigación educativa, de parte de aquellos que sostienen la unicidad de la ciencia, situación ante la cual, la autora agrega que las aportaciones de Dilthey han de ser identificadas y reconocidas por la convulsión que provocaron en el desarrollo del pensamiento científico de la época y que, para las humanidades y las ciencias sociales, significaron el reconocimiento de su especificidad epistemológica y metodológica.

Para dar cuenta de las intenciones antes expresadas, la autora organiza su texto con base en cinco apartados: Dilthey: filósofo, historiador, epistemólogo, psicólogo; Nacimiento de las "ciencias del espíritu"; Las ciencias del espíritu y la razón histórica; La psicología descriptiva y la psicología explicativa; La perspectiva comprehensiva y su especificidad para el abordaje de lo educativo, lo social y lo humano.

El primer apartado, dedicado a la exposición de un bosquejo biográfico sobre Dilthey, pretende —como lo indica la autora— ubicar y comprender algunos de los elementos de naturaleza histórica-filosófica-epistemológica que han distinguido el pensamiento de autor. A manera de cierre, Ducoing puntualiza que Dilthey construye, entre otros tópicos, la fundamentación de las "ciencias del espíritu" con base en dos ejes —la vida humana como hecho histórico y la hermenéutica— que se orientan hacia dos disciplinas —la psicología y la hermenéutica—, tratamiento que lleva a la autora a concluir que fue, desde dicho bagaje teórico, como Dilthey dio sustento a las distintas dimensiones del objeto hombre.

En el segundo apartado, Ducoing elige como tópico central el nacimiento de las "ciencias del espíritu", es decir, algunas pautas del proceso que sigue tan significativa aportación al campo del conocimiento humanístico; la autora da una personal expresión a través de la construcción de un hilvanado entre: momentos, instituciones, autores y/o pensadores, debates, etc., con los que Dilthey se ve acompañado implícita o explícitamente y que, a su vez y de cierta forma, son un marco de explicación de su tarea discursiva, práctica e intelectual en la que empeñó su vida para dar sustento teórico a las "ciencias del espíritu".

Durante el siglo XIX, se definieron algunos posicionamientos en torno a la definición de "ciencia" que, con base en las matemáticas y la física, formularon miembros de la academia alemana. Ducoing procede a la identificación de núcleos de debate epistemológico entre la lógica de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, particularizando en la contrapuesta, la visión y el sustento que entre ellas existe respecto de las formas de conocer. La autora formulará posteriormente que, es en el marco de las disertaciones antes referidas que, por una parte, es posible inscribir la teorización hecha por Dilthey en relación a la construcción del conocimiento científico de la historia y, por otra, ligada a la anterior, que el hombre posee la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y conocer a la sociedad, planteamiento del que deriva que una parte de la obra diltheyana se dirija hacia la objetivación de las acciones humanas, a lo que Dilthey llamó "crítica de la razón histórica".

En el cuatro apartado, la autora analiza los aspectos neurálgicos que llevan a Dilthey a incorporar a la Psicología como ámbito de comprensión de toda acción humana. De tal vinculación, Ducoing hace explícita la importancia otorgada por el autor a la diferenciación entre las ciencias explicativas y las ciencias descriptivas, lo que, a su vez, hará posible la distinción entre la psicología explicativa y la psicología descriptiva. De este modo, la autora realiza una concatenación de referencias discursivas del autor a través de lo cual logra transparentar los fundamentos planteados por éste en torno a la elección de una psicología descriptiva o analítica, dada su capacidad para describir y analizar el espacio psíquico de los individuos.

En el último de los apartados abordados por la autora, es posible apreciar la culminación de un esfuerzo de revisión, análisis e interpretación por ella realizado respecto de la obra diltheyana. Para dar cierre a la temática central de su documento: la distinción entre las ciencias de la naturaleza y las "ciencias del espíritu", construida por Dilthey, nuevamente realiza una ubicación de temáticas centrales abordadas por dicho autor, enfocadas ahora, a su tratamiento sobre el reduccionismo que, para la comprensión y abordaje de las expresiones humanas, representaron el idealismo y el positivismo de origen alemán. De lo anterior, la autora concentra la aportación de Dilthey en su propuesta sobre la filosofía vitalista en la que se hace posible la comprensión de la vida al incorporar el horizonte histórico, proposición en la que los objetos y los modos en los que el investigador aprehende de ellos, adquieren sentidos contrapuestos, tanto en las ciencias de la naturaleza como en las ciencias del espíritu, especificación de la que resultará que la explicación es el propósito de las primeras, mientras que la comprehensión es el fin de las segundas.

Ducoing hace suyo el planteamiento de Dilthey a la vez de extenderlo al ámbito de la educación, afirmando que lo educativo como objeto reclama un abordaje epistemológico multirefencial, en alusión a Ardoino, mirada que conlleva a asumir que lo educativo como campo de investigación es convocado desde distintas disciplinas y lógicas, lo mismo que desde variados saberes y ejercicios prácticos.

Por su parte, Zaira Navarrete, autora del texto, "Nueva discusión sobre el eclecticismo teórico en las ciencias humanas, sociales y de la educación", discurre acerca del carácter ecléctico de las ciencias que en el título se señalan. Estructurado en cuatro partes, la autora pondera en el primero, ¿Pureza en las ciencias o eclecticismos disciplinarios?, la ausencia de un método para dichas ciencias, que incluya un objeto de estudio concebido a partir de la realidad histórica y cultural, aun cuando el método científico desarrollado por Descartes y Bacon alcanzó grandes niveles de profundización. Asimismo recupera de Khun la idea de que las disciplinas humanas se muestran eminentemente antagonistas y mutuamente excluyentes —"son el reino del desacuerdo"— mientras que las disciplinas científicas comparten metodologías similares y una serie de convenciones

establecidas por la comunidad de investigadores. En cuanto al carácter multidisciplinario de la investigación en educación y como punto crucial del documento, Navarrete define a las ciencias de la educación como un conjunto de disciplinas que, desde sus respectivos campos del conocimiento y métodos, estudian ciertos aspectos de la educación.

En la sección Procedencia y algunos usos del término eclecticismo, se muestra un ejercicio de reflexión acerca de las implicaciones que la noción de eclecticismo tiene dentro del campo educativo. Tras la revisión histórico-conceptual del término, la autora deduce que ninguna disciplina ni teoría existen en estado puro o con una identidad definitiva, sino que estén permanentemente afectadas por el desarrollo de otras disciplinas. De ahí que para lograr un entendimiento pleno de la naturaleza ecléctica y un aprovechamiento eficaz del conocimiento respectivo es necesario tener en cuenta su condición histórica.

De igual modo, hace una contrastación, en sus sentidos connotativo y práctico de los términos hibridación, interdisciplinariedad y eclecticismo (sección Eclecticismo teórico: ¿una analítica de la realidad social y educativa?). Por tanto, las ciencias de la educación llegan a ser híbridas cuando echan mano de conocimientos especializados, pero marginales, correspondientes a campos distintos. Por otro lado, la intedisciplinariedad ocurre cuando hay una serie de disciplinas que se conjunta porque éstas tienen algún tipo de relación natural, y con la finalidad de que sus respectivos conocimientos no se produzcan de manare aislada e inconexa, fragmentada. La búsqueda de soluciones alternativas a determinados problemas es una posibilidad que ofrece un campo interdisciplinario. Por su parte, el eclecticismo se perfila más como una postura filosófica que permite hacer un examen y una evaluación de las teorías involucradas en el conocimiento, relacionarlas y decidir cuáles son las idóneas, las más compatibles entre sí para resolver alguna problemática. En todo caso, concluye la autora, la frontera entre las tres nociones no es perfectamente identificable y definitiva. Incluso, las tres se permean y se entrelazan de tal forma que una disciplina puede tener las tres como rasgo característico. Al final de la sección, se apunta la discrepancia de algunos autores que defienden la posibilidad de pureza de las ciencias, por un lado y, de otros, que se manifiestan en contra de establecer fronteras entre dichas ciencias bajo el argumento de que los límites obstruyen su desarrollo.

En la última sección de este capítulo, Vigilancia onto-epistémica en el eclecticismo, Navarrete establece un principio fundamental a ser tenido en cuenta a la hora de determinar las disciplinas a ser involucradas en la generación de un

conocimiento: no hay ningún conocimiento que pueda materializarse sin enfrentar limitaciones, intereses y conjeturas existenciales. Por tanto, propone una vigilancia permanente de tipo onto-epistemológico a fin de que se privilegie la esencia de las disciplinas relacionadas de manera racional y consciente, y evitar así que el fenómeno de diversidad teórica, metodológica y conceptual se transforme en un mero sincretismo, es decir, en una fusión indistinta e inamovible de elementos científicos. Es menester, en consecuencia, considerar siempre que las teorías no son puras ni definitivas, sino más bien cambiantes, dependientes de un contexto y de una temporalidad.

El documento titulado "Notas sobre los aportes epistemológicos de los estudios feministas y los estudios decoloniales", suscrito por Zulma Lenarduzzi, se compone de cuatro apartados: *a)* Introducción; *b)* La colonialidad del saber: cuestionamientos a las visiones eurocéntricas; *c)* Los estudios feministas: críticas al androcentrismo y; *d)* Cierre y apertura. El propósito general es el reconocimiento de algunos aportes tanto desde los estudios decoloniales como desde los feministas al campo de la investigación educativa.

Desde el primer apartado se hace manifiesto que la centralidad temática del trabajo se otorga a la identificación e interpretación de algunas de las controversias epistemológicas de los estudios decoloniales y los estudios feministas, polémicas que a su vez y, desde la perspectiva de la autora, podrían constituir un aporte al campo de la investigación educativa, considerando que en ambos tipos de estudio se construye un cuestionamiento a la epistemología de origen occidental. Por otra parte, Lenarduzzi realiza una breve, pero significativa exposición, respecto al origen de cada uno los campos antes referidos, las fuentes de pensamiento de las que se han nutrido, y los objetos-debates por los que han transcurrido sus reflexiones, todo lo cual permite la identificación de que la disputa se ha dirigido hacia el cuestionamiento de una epistemología universalista en relación a la educación y a las ciencias sociales en general.

En el segundo apartado, la autora elige como eje de reflexión, lo que llama el programa modernidad/colonialidad, de éste destaca diferentes perspectivas que lo han caracterizado; posteriormente precisa los nociones centrales en las que se finca la visión eurocéntrica del saber y la impugnación que se elabora desde la visión decolonial. Entre los varios tópicos que son presentados en este apartado, sobresale el referido al cuestionamiento de la modernidad al interior del programa, especialmente en aspectos como la resignificación de sus orígenes espaciales y temporales, de manera que, en contraparte, se elige concentrar la

atención en el colonialismo y en el sistema mundial capitalista como constitutivo de la modernidad. A través de esta línea de debate y, recuperando a Dussel (2000), la autora focaliza la mirada eurocéntrica en la confusión producida entre la universalidad abstracta y la mundialidad concreta, abrazada esta última por Europa como centro. Desde el eurocentrismo, dirá la autora, la civilización moderna empleará a la educación para emprender un proceso civilizatorio, suceso que, a través del análisis de Dussel y que la autora hace suyo, se inaugura la relación conquistadores/dominados, en la que, a su vez, se llegarían a fijar roles en el proceso de producción de conocimiento. Otras de las visiones tratadas en el apartado son: la mentalidad aristocrática cristiana en la que se produjo un discurso sobro la limpieza de sangre, es decir, el imaginario cultural sobre la blancura o de la superioridad étnica; por otro lado, la autora se referirá a la ruptura ontológica entre el cuerpo y la mente, entre la razón y el mundo —Descartes—, misma que significará un modo particular de participar en la construcción del conocimiento.

Lenarduzzi aborda tanto el concepto de colonialidad, así como su significación como proceso económico y social; igualmente precisa que toda saber producido por las colonias fue negado y hecho subalterno, dando paso a la aparición de conceptos binarios: barbarie-civilización, tradición-modernidad, subdesarrollo-desarrollo, entre otros. Con base en esta revisión, la autora concluirá que además de tratarse de la fabricación de una subjetividad hegemónica, la producción del conocimiento, también lo es. El apartado finaliza destacando la importancia del pensamiento no eurocéntrico para activar el entendimiento de las ciencias sociales y agrega que el eurocentrismo, seguramente, no es la única perspectiva epistemológica a ser cuestionada.

El tercer apartado de este documento se dedica a la revisión de las principales aportaciones de los estudios feministas al campo educativo y al de las ciencias sociales, desde el redimensionamiento del tópico de género. Lenarduzzi destaca la existencia de apreciaciones diversas y, en ocasiones encontradas, sobre las mujeres y su participación en los diferentes órdenes de la vida, lo que ha llevado a que éstas asuman, a lo largo de la historia, determinados roles en torno a la construcción de los saberes. La autora se refiere a las lógicas discursivas de valor o desprecio a las que se enfrenta, comúnmente, el aporte de las mujeres en el discurso científico en general y en el de las ciencias humanas en particular, problemática surgida por el carácter "*androcentrita*" que rige la producción del conocimiento y el desarrollo de la investigación.

La autora finaliza su escrito desde una doble opción, es decir, a partir de un cierre con posibilidades para reiniciar la reflexión y el debate, particularidad que le permite señalar algunos de los alcances y limitaciones que guarda el movimiento feminista, especialmente en lo relativo a la existencia de una tendencia que homogeneiza a las mujeres por ciertas ausencias que aún persisten en las discusiones feministas: racismo, influencia de la ideología burguesa, relación entre colonialidad y género, homosexualidad. Por último, Lenarduzzi considera que existen grandes posibilidades de que se geste un diálogo entre los estudios decoloniales y los feministas, pues en ambos, guardando sus considerables diferencias, se hace manifiesto el interés por cuestionar el discurso universalista en el campo de la educación y de las ciencias sociales.

En el último capítulo "El problema y el objetivo de la investigación en educación desde la teoría crítica", José Juan García y Agustina Susana Limón hacen una revisión desde una perspectiva epistemológica de dos nociones esenciales para el ejercicio de la investigación educativa: el problema y el objetivo de investigación. La situación abordada como objeto de discusión para este trabajo parte del supuesto de que en general se comprende la importancia de la metodología y la metodología misma, pero hay una marcada reticencia, por parte de docentes y de investigadores, para abordar la reflexión acerca del carácter epistemológico de de la investigación. Ante este panorama, se plantean los autores, por tanto, un cuestionamiento que sirve como eje para el desarrollo de sus argumentos: ¿qué aspectos del debate epistemológico son interpelados por los profesores en la formación de investigadores y en su propia formación? Sin embargo, a manera de acercamiento a la respuesta, sugieren que las propuestas de investigación de los jóvenes investigadores carecen de una postura epistemológica clara y de una identidad teórica definida que fundamenten las decisiones metodológicas durante la etapa de planificación.

Seis secciones integran la trayectoria argumentativa. En la primera se explora el paradigma racionalista y se pondera su lógica sistemática en tanto que fundamentos de la modernidad. Para los autores, el conocimiento se engendra desde la perspectiva de la visión científica, misma que descansa en la racionalidad griega, con Aristóteles como protagonista. Sin embargo, hacen también referencia a la ontología, en tanto que otra base filosófica del conocimiento y generadora de la visión de la realidad en él contenida. Asimismo, el racionalismo analizado se nutre, según García y Limón, de ópticas variadas: la formalidad del método (Wittgenstein y Russel), la falseabilidad (Popper), y el lenguaje y la interpretación (Escuela de Frankfurt).

Por otro lado, en *Erklären-verstehen* y las limitaciones de los paradigmas, se llama la atención sobre el hecho de que, si bien en épocas recientes han surgido nuevas perspectivas epistemológicas, (los autores hacen énfasis en el anarquismo epistemológico, representado por Feyerabend, y en la epistemología de la complejidad, cuyo fundador es Morin, ambas de esencia cualitativa, basadas en principios de interpretación subjetiva), y se ha manifestado una disposición general para adoptar el punto de vista crítico de dichas corrientes, existe aún una marcada proclividad a practicar la racionalidad convencional de la ciencia. Es decir, tal indisposición para abrazar las epistemologías emergentes se debe a que las metodologías racionalistas (con su respectiva propuesta de conjuntar verdades y objetividad, así como actuar bajo un carácter práctico) están todavía demasiado arraigadas en la creencia y en los sentidos de credulidad y certidumbre de los investigadores.

Hay, de hecho, un conjunto variado de corrientes surgidas a lo largo de la historia (los autores ofrecen como ejemplo la sociología comprensiva de Max Weber y la teoría de la cobertura legal de Von Wright) que, a pesar del tiempo transcurrido desde su aparición, no han llegado a ser comprendidas cabalmente, como se señala en la sección El horizonte epistemológico del siglo XX al XXI. En ese marco, hacen también referencia a la crítica social de la Escuela de Frankfurt, misma que propone que el conocimiento es momentáneo, intersubjetivo y tentativo. Encadenan dicha propuesta a la idea de que los paradigmas se convierten en respuestas momentáneas y susceptibles de ser modificadas (Khun y Feyerabend). Tras apuntar que el siglo XX constituye un período de consolidación de las ciencias sociales y humanas, sugieren los autores que exista una epistemología latinoamericana.

García y Limón hacen un contraste de ocupaciones y preocupaciones entre los representantes del post-estructuralismo y del modernismo. Señalan, entre otras cosas, que mientras los post-estructuralistas aplican una mirada crítica al meta discurso, en tanto que proceso de construcción del conocimiento, y de sus productos (v.g. los efectos de la verdad en el discurso filosófico [Derrida]; la validez del discurso, considerando que éste puede producir tanto objetos como sujetos [Foucault]), los modernistas se ocupan del meta discurso, propiamente: la crisis del discurso narrativo, es decir, la incredulidad ante las meta narraciones [Lyotard]. Ponderan la definición que hace Lyotard de la narración: "el conocimiento más tradicional y pre científico de una cultura". Los autores afirman que, a pesar del avance histórico de las discusiones, hace falta ir más allá de las

mediaciones de los procesos y considerar el tipo de conocimiento que debe ser construido, así como los nuevos lenguajes que existen hoy en día.

Ya en el campo de la educación y la pedagogía, reflexión epistémica en el campo de la educación y la pedagogía, los autores sostienen que existe una discordancia paradigmática en los estudios universitarios, misma que afecta negativamente a la investigación y a la enseñanza, en el sentido de que la concepción de las mismas está determinada, definida y limitada según las prácticas formativas de cada institución y sus respectivas relaciones intersubjetivas. Tales prácticas y relaciones dependen del paradigma adoptado, y cada institución decide, de manera no articulada con los criterios de otras instituciones, en cuál fundamentar los trabajos de tesis de sus estudiantes. Incluso, acusan que, en lo que concierne a la educación, actualmente no se llegan a abordar los temas clásicos de la epistemología en los espacios de discusión, situación que afecta el futuro inmediato del campo educativo.

En la sección, el problema del problema en la polémica de Popper y Adorno, los autores reconocen que en el proceso de investigación, la problematización es el punto de partida y la tarea central con miras a la construcción del conocimiento, y que el propósito de la investigación es específicamente la solución del problema. No obstante, recalcan que hay contrastes esenciales en la manera en que cada autor concibe el proceso de problematización. Mientras que Popper atribuye al problema un carácter eminentemente epistemológico (un intento de aprehender la realidad a partir de categorías y teorías), para Adorno, éste tiene una naturaleza principalmente práctica y circunstancial. Con ello demuestran que hay variedad de perspectivas, no necesariamente coincidentes y, por tanto, una gran divergencia de procesos en la generación del conocimiento.

Finalmente, en los intereses del conocimiento y el objetivo de la investigación, García y Limón recogen los razonamientos previos y proponen que el objetivo de la investigación esté íntimamente asociado a la delimitación del problema, en tanto que éste representa la serie de intencionalidades que entraña el conocimiento a ser elaborado o desarrollado para la solución del problema. Concluyen que la formación de investigadores, para que sea integral, debe implicar una formación en materia epistemológica, ontológica, filosófica, teórica y metodológica, de acuerdo con los tiempos actuales, de tal forma que el investigador se vea en condiciones de asumir un compromiso ético y moral.

Con esta breve revisión de los contenidos de esta cuarta parte, se pude obtener una visión panorámica que permitirá adentrarse en la lectura con plena

certidumbre de que los trabajos desarrollados son pertinentes y relevantes para el campo de la investigación educativa. En fin, aquí se resaltaron aquellos puntos de referencia que promueven la discusión a niveles de mayor profundidad y desarrollo. La investigación educativa, queda claro gracias a los textos reseñados, halla puntales teóricos, conceptuales, metodológicos y filosóficos en la reflexión epistemológica. Por tanto, dicha reflexión resulta en una práctica no sólo necesaria, sino obligada para los interesados en el fenómeno educativo y en el estudio del mismo.

Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: cientificidad y métodos

Christiane Peyron[1]

Introducción

Parece importante reinscribir las ciencias humanas, y muy particularmente las de la educación, en el episteme so pena de que corran el riesgo de empobrecerse si se olvidan sus fundamentos. Nos adscribiremos a la temática del conocimiento y, más precisamente, a los fundamentos paradigmáticos elegidos para las ciencias de la educación.

Fundamentos epistemológicos de las ciencias de la educación

Recordaremos la evolución epistemológica de las ciencias de la educación según el eje "objeto-campo-método". En este eje de análisis, aclararemos las alteraciones de la pareja "sujeto cognoscente-objeto conocido" con la ayuda del artículo de J. Ardoino y G. Berger, "Las ciencias de la educación como analizadores paradójicos de otras ciencias" (1994: 13). Veremos cómo se pasa de "el objeto conocido exterior" al "objeto construido, por estar explícitamente representado". Esto nos lo había sugerido, en 1996, un ensayo de lectura epistemológica de las ciencias de la educación bajo forma de génesis que vamos a sintetizar rápidamente.

[1] Universidad de Aix-Marseille y Escuela Normal Superior de Lyon, Francia.

La etapa "teológica" de las ciencias de la educación: un método positivista

No sería necesario imaginar el préstamo del vocablo "edades, épocas" como representación de una sucesión sobre la flecha del tiempo, pues las ciencias de la educación habitan aún poco o mucho todas estas orientaciones; la formulación es deseada como "analogon" estilístico de Augusto Comte en su *Curso de filosofía positiva*. En su cientificidad, en "la etapa teológica", las ciencias de la educación, por cuestiones de respetabilidad y de legitimidad científicas, buscan sus referencias epistemológicas en el "campo de las ciencias duras" (Ardoino y Berger, 1994: 13), retomando el paradigma de la causalidad y postulando los objetos de investigación como exteriores a los investigadores. Estas referencias residen en la filosofía de la representación y plantean la separación del sujeto y del objeto. Los dos se postulan como existentes: en la relación pedagógica, el maestro es el sujeto de y el alumno, su objeto. Se encuentra también esta tendencia en el enfoque denominado "Evaluación sumativa": "Para el evaluador-examinador, la cuestión es [...] evaluar los productos (resultados, comportamientos), los procedimientos (métodos, técnicas que el alumno se ha apropiado más o menos y que utiliza), y las relaciones entre los productos y los procedimientos. Se trata ahí de los objetos de la evaluación sumativa (J.J., Bonniol, 1988: 144)". Las ciencias de la educación son, entonces, positivistas y objetivas.

> La objetividad va a descansar esencialmente en dos operaciones: primeramente, en aquellas de medida que son las condiciones de localización de la conformidad de los resultados; en segundo lugar, en la hipótesis de la reducción del sujeto cognoscente a un simple sujeto epistémico intercambiable... esto se traduce en todos los procedimientos docimológicos, cuya función es reducir al máximo la subjetividad de las apreciaciones de tal manera que se pudiese homogeneizar las prácticas y asimilarlas a lo que serían las prácticas científicas de tipo universal (Berger, 1988: 44).

Si se analizaran las opciones mencionadas en ciencias de la educación con la ayuda de la analítica transcendental kantiana, éstas serían, entonces, las categorías "cantidad", "causalidad" y "concepto". En la etapa "teológica", el episteme de las ciencias de la educación se toma de manera analógica al de las ciencias duras sin haber reflexionado sobre la justificación de esta copia. Ahora bien, "ellas [las

ciencias de la educación] habían asimilado de manera apresurada los objetos-sujetos heterogéneos con los objetos inertes y homogéneos" (Ardoino y Berger, 1994: 35). Ésta es la creencia en la universalidad del proceso científico que justifica la apelación de etapa "teológica".

Anatole France (1933: 2) escribía: "si la ciencia un día reina sola, los hombres crédulos sólo tendrán credulidades científicas". Como lo precisaba Bachelard, a partir del momento en que una dificultad se revela importante, se puede estar seguro de que girándola se tropezará con un obstáculo opuesto. Madeleine Grawitz, en *Métodos de las ciencias sociales*, indicaba que Charles Renouvier había llamado "cientificismo" a una clase de dogmatismo heredado del positivismo llevado a su extremo. Para combatir la religión y la metafísica, se creó el mito de la ciencia; ahora bien, pensar que la ciencia satisface todas las necesidades de la inteligencia humana (o incluso que los métodos científicos pueden extenderse a todos los ámbitos sin ninguna excepción) parece bastante caricatural: esto consiste en imaginar la certeza como resultante solamente de los métodos científicos, olvidando que los antiguos métodos (tradición y fe) reclamaban también esta misma certeza con respecto a las cosas primeras y últimas. La crítica de Bachelard, citada arriba, reviste aquí toda su riqueza.

Por otro lado, en la misma época, el filósofo Jules de Gaultier criticaba el cientificismo argumentando de la siguiente manera: el cientificismo rechaza lo incognoscible que espera captar en sus fórmulas y repite bajo formas mesiánicas una especie de sueño de la conciencia humana en búsqueda de futuros mejores. Es esta "creencia en un hombre más feliz gracias a la posesión cada vez más completa de las leyes de la naturaleza sería entonces un tipo de creencia ideológica" ("Cientificismo", en Encyclopédie de l'Agora, 2012: s/p). Además, los cientificistas invierten el orden lógico del conocimiento: someten a formas rígidas de la razón una sistematización de la experiencia; pero, como nuestra facultad de conocer y nuestro espíritu son ellos mismos los productos de una experiencia en el seno de la cual se expresan las relaciones recíprocas de cosas, "existe necesariamente un incognoscible que no puede ser alcanzado en el contenido de la experiencia" ("Cientificismo", en *Encyclopédie de l'Agora*, 2012: s/p). Además, los cientificistas invierten el orden lógico del conocimiento, sometiendo a formas rígidas de la razón una sistematización de la experiencia; pero como nuestra facultad de conocer y nuestro espíritu son ellos mismos los productos de una experiencia en el seno de la cual se expresan las relaciones recíprocas de cosas, "existe nece-

sariamente un incognoscible que sólo puede ser alcanzado en el contenido de la experiencia" ("Cientificismo", en *Encyclopédie de l'Agora*, 2012: s/p). Como lo piensa Daniel Lecourt en un debate más contemporáneo: colocar la ciencia en el fundamento de todas las normas, cuando nuestra actualidad identifica frecuentemente la ciencia en su caricatura, es la garantía de comodidad intelectual totalmente ilusoria.

La etapa "metafísica" de las ciencias de la educación: un método constructivista

En su cientificidad de la "etapa meta-física", las ciencias de la educación abrazaron el modelo constructivista bachelardeano. Recordemos el proceso epistemológico de este pensador. Bachelard, digno heredero de la construcción kantiana del fenómeno por el sujeto (Kant, 1781), abre *La Formación del espíritu científico* con esta frase célebre: "Nada es obvio. Nada está dado, todo es construido" (Bachelard, 1934: 14). Él contradice el *Discurso del método* con una epistemología que considera no cartesiana. Pero, de hecho, ¿qué entiende Bachelard por "objeto construido"? Es necesario no comprender la palabra en un sentido muy estrecho, como designando la distancia existente entre una determinación cuantitativa y el objeto real que le corresponde —o incluso como la determinación de la precisión del enfoque de este objeto—; e trata de un proceso, constitutivo de todo conocimiento científico, que se acerca a lo real: no es aproximativo, sino "acercado" con una más grande precisión (Bachelard, 1934: 70), pues se acerca a través de un esfuerzo de constitución más preciso del objeto. Esto supone, por un lado, la reducción de la determinación fenomenal a la medida, y, por otro, la fijación minuciosa de métodos de medidas diferentes que siguen los grados diferentes de precisión. Todo está incluido en estas líneas:

> Delante de lo real lo más complejo, si nosotros estuviéramos entregados a nosotros mismos, es del lado de lo pintoresco, del poder evocador que buscaríamos el conocimiento: el mundo sería nuestra representación. Contrariamente, si nosotros estuviéramos entregados totalmente a la sociedad, es del lado de lo general, de lo útil, de lo convenido, que buscaríamos el conocimiento: el mundo sería nuestra convención. De hecho, la verdad científica es una predicción, mejor, una predicación. Nosotros llamamos a los espíritus a la convergencia anunciando el nuevo ensayo científico, transmitiendo al mismo tiempo un pensamiento y una experiencia, enlazando el pensamiento a la experiencia en una verificación: el mundo científico es entonces nuestra verificación (Bachelard, 1934: 15).

Se encuentra planteada una de las ideas más fuertes de la filosofía del conocimiento: la de la solidaridad íntima del pensamiento y de lo real. No se pueden admitir ni un pensamiento separado de lo real, que no sería sino un pensamiento vació e inmóvil, ni uno real extraño radicalmente al pensamiento. El pensamiento sólo existe en su esfuerzo para constituir lo real; lo real no existe sino en tanto que confirma los "proyectos" del pensamiento que los plantea al conquistarlo. La reflexión epistemológica (Le Moigne, 1990: 81) ya no se define por su objeto, sino por su proyecto, y los métodos que pondrá en marcha no se evaluarán más con base en su objetividad, sino en su proyectividad, entendida como pertinencia con respecto al sistema observa tal o cual proposición construida.

> El psicólogo, el psicólogo industrial, el psicométrico, el psicólogo social, no pueden conformarse con describir o cifrar, tienen que tomar decisiones, tienen que elegir opciones. La utilidad se convierte así, ella misma, en un punto de referencia en el campo de las probabilidades. ¿Quién se interesaría, en efecto, por evaluar un programa de formación o de cualquier actividad social, si no percibiera la decisión de continuar, modificar o abandonar esta acción? (Ardoino, 1990: 72).

Sin embargo, ¿la proyectividad, entendida como "pertinencia" o "utilidad" no es aún reductora, y Bachelard habría deseado esta interpretación pragmatista?

La pista del pragmatismo parece *a priori* ser otra que la del cientificismo. Pero, originariamente, para Jules de Gaultier (1911: s/p), el pensamiento del pragmatismo, al negar la idea de verdad, no es sino un medio supremo de reconstitución, por un desvío, en el interior de la doctrina y de esta misma idea de verdad bajo sus formas más tradicionales y más arcaicas. Porque existen dominios donde la norma no puede ser decretada ni por un cálculo científico ni por un razonamiento lógico. El criterio de valor no puede ser sino el éxito o la eficacia del resultado. Ahora bien, es en la pretensión de sacar del dominio de lo útil esta idea de verdad después de haberla rechazado del ámbito lógico, que crea el carácter quimérico y también la intención metamoral y religiosa del pragmatismo. Como los pragmatistas invocan la finalidad de la acción, pues la validez de una aserción está establecida por el valor de las consecuencias, la verdad se convierte en una apreciación relacionada con una intención práctica; no puede diferenciarse

de la categoría de lo útil —incluso de un útil relativo que sólo existe en su relación con una intención variable y cambiante. "Estos desacuerdos en cuanto a las pretensiones y a las consecuencias son juzgados respecto a la aspiración final... hipótesis que revela una utilidad metafísica" (Gaultier, 1911: s/p). El pensamiento de William James, que proclama teóricamente el primado de la acción y de su eficacia, contendría entonces la hipótesis finalista.

Las ciencias de la educación en la etapa de lo complejo: la multireferencialidad

Se puede leer la complejidad de manera sistémica, lo que conduce a una investigación óptima de las acciones educadoras o a acercarse de manera más clínica insistiendo en la postura de los investigadores, que depende de su "visión del mundo" y de su "sobredeterminación" (Berger, 1988: s/p). Es en este último rubro que el concepto de "multireferencialidad" de J. Ardoino (1986) toma toda su riqueza. Él explicita que cada acercamiento de un investigador se efectúa en su inscripción histórico-temporal y en sus "obviedades" teórico-afectivas y aborda el objeto desde su punto de vista:

> Asumiendo plenamente la hipótesis de la complejidad, incluso de la hipercomplejidad, de la realidad a propósito de la cual uno se interroga, el enfoque multireferencial se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos implicando tanto miradas específicas y lenguajes, apropiados a las descripciones requeridas, en función de sistemas de referencia distintos, supuestos, reconocidos explícitamente no reductibles los unos a los otros, es decir, heterogéneos (Ardoino, 1993: s/p).

De ahí la aparición de múltiples campos de referencias posibles, de los cuales ninguno permitirá acotar el objeto, pues no se puede ni adicionar los diversos puntos de vista ni homogeneizarlos: "Este enfoque da lugar a una relatividad. Se encuentra aquí el duelo de la expectativa monista" (Ardoino, 1993: s/p). Esta multireferencialidad es el testimonio de la dialéctica permanente de miradas diferentes y heterogéneas. Las ciencias de la educación priorizaría, entonces, las categorías de calidad, relación y temporalidad de la filosofía kantiana. "Lo que

es fundamental hoy es el duelo de lo que yo llamaré el monismo. Hay que renunciar a un sistema explicativo único y esforzarse por ser políglota" (Entrevista con Jacques Ardoino–Guy Jobert, 1989). "La multireferncialidad se afirma como una heterogeneidad aceptada... y las referencias del investigador son las condiciones de acceso a este concepto" (Giust-Desprairies, 1993: s/p). Posteriormente, la multireferencialidad convertida en "paradigma normativo" de las ciencias de la educación se vio nuevamente a la luz del método documental de interpretación por los etnometodólogos:

> El método consiste en tratar una apariencia de hecho como 'un documento de', como 'designando' ('mostrando'), como 'estando a nombre de' de un supuesto modelo subyacente. Este modelo subyacente no es solamente derivado de las evidencias documentales individuales, sino que éstas, a su vez, son interpretadas sobre la base de quién es "conocido" dentro de este patrón subyacente. Cada uno es utilizado para elaborar al otro (Garfinkel citado por A. Coulon, 1987: s/f).

Esto obliga a desplazarse hacia un método clínico más interpretativo.

Con este género de noción, el "espíritu positivo" de toda ciencia (Comte) y la tendencia pragmática se eliminan definitivamente. La complejidad reenvía a la inevitable producción permanente de una nueva opacidad a medida que el conocimiento se construye; de ahí la tentación de un escepticismo profundo, pues "todo conocimiento es al mismo tiempo reconstrucción progresiva de la ignorancia" (Berger, 1988: 98/102). En razón de esto, no se podría formular como J.J. Bonniol (1994: s/p): "el acrecentamiento del proceso científico, que sale del estereotipo hipotético-deductivo, ya no sería suficiente para justificar un imperialismo cientificista para la comprehensión del mundo: la pintura de Cézanne me dice mucho más sobre la montaña Santa Victoria que toda la geología, y Brel sobre los flamencos, que toda la sociología...".

Por lo demás, cuando estamos en esta génesis histórica (arriba explicitada), permanecemos en la filosofía de la representación, dado que en un tópico sujeto-objeto se enfatiza la decodificación de lo real o la construcción del objeto o la postura del sujeto investigador. Sin embargo, es posible otra lectura si nos apoyamos en la fenomenología con ayuda de los textos de Husserl, discípulo de Franz Brentano. En 1874, Brentano afirma que el objeto hacia el que tiende el espíritu se sitúa en el interior del espíritu y, por tanto, su presencia es inmanente al él.

Fundamentos fenomenológicos del proceso de co-nacimiento
Husserl

Para arribar a la explosión de este mundo de la conciencia interna, del *cogito*, es preciso practicar "*l'* épochè"[2]; es decir, la puesta entre paréntesis del mundo sensible cotidiano y también la de nuestra propia existencia, dado que es necesario poner en tela de juicio la realidad exterior tanto como nuestra certeza de existir y de ser nosotros. Husserl decide, al inicio del mes de agosto de 1934, redactar, para el Congreso internacional de filosofía de Praga (Husserl, 1934: s/p), una conferencia intitulada "La tarea habitual de la filosofía". Con toda la fidelidad a su maestro Brentano, quiere construir una ciencia que se ocuparía únicamente de la vida de la conciencia, denominada "Psicología pura de manera inmanente" o aun "Psicología inventiva".

Para él, las ciencias humanas no pueden tener cualquier estatuto de ciencias sin apoyarse en esta clase de ciencia del espíritu.

Según Husserl, esta semilla aún no había germinado en 1934 y se encuentra forzosamente el origen de lo que él llama una filosofía que trabaja, a saber: intentar conscientemente regresar a la aparición de todos estos tipos de pensamientos —*cogitata*—. Los *cogitata* se definen como cosas internas a nuestra conciencia. Para los fenomenólogos, la cosa material y el acto vivido se reúnen en el *cogito* (interno); es esta unidad de todo lo vivido lo que podemos alcanzar. El *ego* husserliano es utópico (no especializado) y no puede separarse del mundo de lo vivido: cuando se tiene a la vista un objeto, una materia, un cuerpo, esta materialidad sólo se da a nosotros en perspectiva, en un acto de intencionalidad. "La conciencia fenomenal no es alguna cosa que se tiene, sino alguna cosa que se vive... no es alguna cosa que se pueda conocer o describir, sino solamente alguna cosa que se puede habitar" (Husserl, 1934: s/p).

Este texto de Praga desembocaría, en 1935, en la conferencia de Viena, titulada "La crisis de las ciencias europeas". Husserl precisaría ahí el proceso fenomenológico en dos tiempos:

[2] El término épochè es griego y significa interrupción o suspensión y, en este caso, suspensión de juicio [n. del traductor].

Primeramente, preguntarse si tal ciencia es posible o no, entonces cuestionar todo conocimiento. Para este punto, rinde homenaje a la *Primera Meditación de Descartes* como método, puesto que ésta pone en duda todas las certezas exteriores (sensibles e inteligibles), e internas (nuestra propia certeza de existir como espíritu y cuerpo). Él celebra también el descubrimiento del *cogito* al inicio de la segunda meditación, corazón precioso de la fenomenología que implica la convicción de la inmanencia de toda realidad. Husserl intenta explicitar este *cogito*; él dice con sus herederos fenomenólogos: " Yo soy, aunque el mundo, mi carne, ya no estuvieran... debido a que "la conciencia interna" es "la unidad de todas nuestras vivencias, de todos nuestros pensamientos", un tipo de continuidad melódica del yo, traducirá Bergson.

En segundo lugar, reclamar el abandono definitivo de toda suposición de conocimiento descriptivo, pues el fenómeno puro de conocimiento no puede alcanzar cualquier cosa que no le sea inmanente... Husserl se refiere al libro de Hume *Encuesta sobre el entendimiento humano*, dado que lo que pretendía Hume es exactamente lo que busca Husserl al final de la conferencia de Praga. Este tipo de encuesta sobre el entendimiento nos permite comprender que la naturaleza humana mezcla siempre entendimiento e imaginación, juicio y creencia, razonamiento y hábitos. Estas maneras de proceder son una especie de instinto enraizado en lo más profundo de nosotros con eso que reclaman Hume y Husserl: el necesario regreso a las cosas (*matters of facts*) y la obligatoria suspensión del juicio (épochè). ¿Cómo definría Hume el entendimiento? Como una colección de percepciones diferentes unidas las unas a las otras por ciertas relaciones. El espíritu era una especie de teatro donde diversas percepciones hacían su aparición. Para los empiristas, lo que conviene también a Husserl es la idea según la cual ya no habría más separación sensible/inteligible, puesto que todas nuestras impresiones de reflexión (nuestras ideas) emergen de nuestras impresiones de sensación. La impresión *(imprinting)* es tan sentida como reflexionada y los hechos sólo son la instrucción general que proviene de las impresiones de sensación. Otro principio empirista es fundamental: desconfiar de la tendencia natural del espíritu a homogeneizar, dado que es lo heterogéneo sensible lo que es primero, y querer reducir lo heterogéneo sería mutilar el pensamiento (Husserl, 1934: s/p).

Husserl recuerda que entre los griegos, el conocimiento era la ciencia del cosmos, de la totalidad de todo lo que es. Todo estaba unido y él no ve cómo se puede separar o disociar los sistemas de pensamiento. Por una inversión del

mundo griego, la filosofía de la representación ha desmitificado el mundo de la vida (Lebenswelt) en las ciencias particulares, cuyas creencias internalizadas dirían la realidad a partir de los puntos de vista científicos. Entonces, los conceptos se convierten en proyecciones de estas representaciones, condensaciones de sentido abstractas de una conciencia común positivista para tales o cuales objetos de ciencias (ciencia de los fenómenos). De allí, se creyó en las estabilidades de las representaciones en diferentes campos científicos. Y esta manera de dirigirse hacia las relatividades de la experiencia haciendo creer que esta visión relativa sería la verdad (de ahí los métodos experimentales) se convirtió en algo natural, de lo cual nadie se admira y que es completamente irreal. Las cosas percibidas aparecen en los datos de las sensaciones y se convierten en objetos temáticos por la reflexión gracias a los ropajes de ideas que lanzamos sobre ellos.

Para un método comprehensivo en ciencias humanas

Husserl otorga un interés fundamental al estatuto de las ciencias humanas que llama, como Dilthey, "ciencias del espíritu", cuyo reto consistiría en la elucidación del *cogito*. Ahora bien, en sentido durkheimeano, las ciencias humanas han ora verificado y cuantificado los objetos que ya no pertenecen al hombre (su dimensión psíquica, su dimensión social...), ora deseado guardar la intencionalidad. Pero, a fin de salvar el concepto de cientificidad, las ciencias humanas han naturalizado la intencionalidad o, entonces, la han inscrito en un soporte lingüístico, basamento necesario del pragmatismo. Otros sectores más clínicos de las ciencias humanas lo han complicado con el concepto de inconsciente y, por ello, han sido frecuentemente acusadas de ser protociencias...

Condiciones de posibilidad de la comprehensión: de Deleuze a Foucault

Se puede leer este método de investigación con la ayuda de la filosofía de Gilles Deleuze: el empirismo trascendental. No habría que comprender ya el vocablo trascendental en el sentido de Kant, ni el término de empirismo como la historia

de la filosofía clásica de la representación, sino más bien como un campo de inmanencia que sería al mismo tiempo la fuente de los afectos y el medio de la reflexión: "el plan de inmanencia es como un anillo que une y envuelve los conceptos. Horizonte de todos los acontecimientos, está sin sujeto, multifacético, condición de existencia de los conceptos. Estos planes de inmanencia pueden ser las condiciones de posibilidad de la comprehensión" (Védrine. 2000: 136).

También se puede leer la comprehensión a partir del pensamiento foucaultiano, si pensar depende del poder de afectar y de ser afectado, como ya lo expresaba Spinoza...; después de todo, si "pensar, es doblegar a la tradición, es decir, hacer niños monstruosos", o sea, pensar de otra manera (Védrine. 2000: 151).

Este método de investigación en ciencias humanas —desprendido de su zoclo de la filosofía de la representación (no de separación sensible/inteligible) y unido con la puesta en escena fenomenológica del *cogito* (entendido como plan de la inmanencia), "gigantesco vaivén donde se producen movimientos infinitos de curvaturas variables... plan que juega un doble rol, fuente de afectos y lugar de reflexión" (Védrine. 2000: 136)— regresaría a decir la experiencia singular de la conciencia (del investigador) formulada en conceptos. ¡Paradoja originaria de toda investigación!

Por la elección de este método, nosotros excluimos definitivamente el problema clásico de investigación separando la práctica de la teoría. Las de la educación ya no pueden ser comprendidas como "ciencias aplicadas" ni como "ciencias implicadas". La implicación ya no supone la visión de un psicólogo clínico aún impregnada de subjetividad. Hay que entenderla, más bien, como la investigación de las huellas de sometimiento de la constitución de este (estos) saber (saberes); huellas de sometimiento a los códigos, a las reglas, a las fuerzas externas e internas, a los campos disciplinares, a las singularidades de los acontecimientos de los investigadores, conceptos fundadores en la arqueología del saber de Michel Foucault.

Síntesis conclusiva

Antoine Prost diferenciaba la investigación para la educación (lo que va a servir a la educación) de la investigación sobre la educación (entendida como utilitaria) y de la investigación en educación. Mientras que la investigación para la educación privilegia el método positivista, la investigación sobre la educación prefiere el método pragmatista. Solamente la investigación en educación se compromete a

comprender los procesos y se inscribe entonces en un método más interpretativo (Dilthey/Ricoeur).

Las ciencias de la educación reflejan, entonces, diferentes opciones epistemológicas. El debate permanece en la actualidad entre la visión y la inscripción de las ciencias de la educación en las ciencias de la comprehensión —Dilthey— y de la interpretación —Gadamer, Ricoeur—, como ciencias humanas, y aquella de la salvaguarda de un modelo anticuado de cientificidad. Éste frecuenta institucionalmente las secciones de las universidades y los seminarios de investigación; crea asuntos de moda como aquel de las imposturas científicas: el escándalo Sokal[3] y Brickmont (1998), pero este género de guerra epistemológica depende de un pensamiento todavía disyuntivo. Oponer lo humano y el objeto, la cultura y la naturaleza, las categorías de la calidad y de la relación a las categorías de la cantidad y de la causalidad es, siempre, un préstamo de un modo de pensamiento perteneciente a la filosofía de la representación denunciada por Husserl en la *Krisis.* Si el campo de las ciencias de la educación destina mucho tiempo a este tipo de debates, se perderá como saber(es) ya constituido(s) y como estilo de "ciencia" singular a inventar y podría entonces entrar en la "noche de la Edad Media" y olvidar "la investigación en educación", la única investigación comprehensiva del proceso educativo. Desgraciadamente, este tipo de investigación frecuentemente ha olvidado una posible entrada epistemológica fundada en una postura fenomenológica, a saber: una ciencia donde el objeto estaría formado por la sedimentación de las Ideen,[4] activada por la conciencia del investigador. Según Husserl, si se imagina poder establecer los límites de la racionalidad garantizando que los dominios de la irracionalidad la rodean, el pretendido irracional es, sin embargo, una temática racional y participa de esta racionalidad. Esta convicción husserliana se encuentra, según nosotros, en el fundamento de un método de investigación en ciencias humanas y, por tanto, en ciencias de la educación (Husserl; 1937, s/p).

[3] Se refiere a lo efectuado por el físico Alan Sokal, profesor de la Universidad de Nueva York, quien mandó un artículo —Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity— saturado de planteamientos absurdos y carentes de sentido a la revista *Social Text* con la intención de mostrar que éste sería publicado si sonaba bien y si apoyaba la ideología de los editores, en contra de las ciencias exactas.

[4] Ideas. [n. del traductor]

Referencias

Ardoino, Jacques (2000), *Les avatars de l'Education,* Paris, PUF.

Ardoino, Jacques et Guy Berger (1994), "Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences" , in *Année de la recherche en* éducation, Paris, PUF.

Bachelard, Gaston (1934), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.

Bonniol Jean-Jacques et Michel Vial (1988), *Les modèles de l'évalutation*, Bruxelles, De Boeck.

Foucault, Michel (1969), *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

France, Anatole (1933), *La vie littéraire, première série*, Paris, Calmann-Levy.

Grawitz, Madeleine (1964), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

Husserl, Edmund (1937), *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale,* Paris, Gallimard.

"Scientisme", in *Encyclopédie de l'Agora*, (2012), n/p.

Lecourt, Dominique (2011), " Sortir du scientisme et de son contraire " in *Sciences humaines*, No. 31, dir. J.F. Dortier. Pages Ville, maison d'édition.

Peyron-Bonjan, Christian (1996), "Essai de lecture épistémologiques en sciences de l'éducation" in *En question Les cahiers d'Aix,* No. 3 pp. 44-55.

Védrine, Héléne (2000), *Le sujet* éclaté, Paris, Livre de poche, p.136.

Documentos de sitios Internet

Auteur Gaultier-mot cherché : scientisme Cité in J. Gaultier, J. [1911], (1998-2009), "Scientisme", consulté le 10 octobre 2009, sur l'Encyclopédie de l'Agora, http: //agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Scientisme.

Auteur Gaultier Mot cherché ?? Scientisme Cité in Gaultier, J. [1911], (1998-2009). Scientisme et pragmatisme. consulté le 10 octobre 2009, sur l'Encyclopédie de l'Agora. http://agora.qc/ca/reflext.nsf/Documents/Scientisme--Scientisme_e...

Traducción:
PATRICIA DUCOING,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

El proyecto diltheyano: la automización de las "ciencias del espíritu"

Patricia Ducoing Watty[1]

> No seremos mejores discípulos de los grandes pensadores científico-naturales por el hecho de trasladar a nuestro campo los métodos encontrados por ellos sino, al revés, plegando nuestro conocimiento a la naturaleza de nuestros objetos y comportándonos respecto a éstos de igual modo a como ellos se comportan con los suyos (Dilthey, 1945: 196-197).

Las investigaciones en educación, en ciencias humanas y sociales no dejan de generar innumerables críticas y, hasta censuras, por parte de los colegas de otros campos de conocimiento al cuestionar los criterios de análisis y las metodologías aquí empleadas para dar cuenta de la realidad antroposocial y educativa. Todavía, en la actualidad, se defiende, en algunos espacios académicos, la unicidad de la ciencia, pretendiendo con ello la transferencia automática de la epistemología y la metodología de las ciencias de la naturaleza a las ciencias humanas y de la educación. No obstante, los investigadores en educación que compartimos una determinada posición epistemológica, nos negamos a aceptar esta visión, a pesar de reconocer la problemática que implica abordar lo educativo y lo humano.

[1] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA

a) La naturaleza compleja del objeto de investigación: su imposibilidad de descomposición.
b) La necesidad de acercarse a lo educativo desde una perspectiva multirreferencial (Ardoino, 1993), al aceptar que todo objeto educativo es humano y es social.
c) El carácter dinámico (cambiante) de lo educativo, al ser un objeto que tiene vida.
d) Tal vez la limitada y unilateral formación de los investigadores en educación: sea los que provenimos de las ciencias de la educación con débil formación en las diversas disciplinas requeridas para comprender lo educativo, sea los que proceden de formaciones monodisciplinares (sociología, psicología, historia, psicoanálisis, política, entre otras).
e) La distancia siempre apelada entre el mundo de la investigación y el mundo de las prácticas educativas y, en consecuencia, entre investigadores y practicantes.

Quienes compartimos esta posición somos deudores de Dilthey, quien decidió imponer las "ciencias del espíritu" si no encima de las ciencias de la naturaleza, por lo menos a un lado.

Introducción

La propuesta de Dilthey, ofrecida desde hace ya mucho tiempo —a fines del siglo XIX— abrió el debate relativo a la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas, polémica que cobra vigencia aun en la actualidad y de la que puntearemos únicamente algunos elementos a fin de destacar el nacimiento, por así decirlo, de las "ciencias del espíritu" y posicionar lo humano, lo social y lo educativo en el ámbito de estas últimas.

En estas breves líneas pretendo revisitar algunas ideas del pensamiento diltheyano, debido, entre otros motivos, a que su titánica obra vino a convulsionar el marco general de las ciencias hasta entonces definido, al pronunciarse por trazar una franca distinción entre estos dos grupos de ciencias con la finalidad de establecer las bases epistemológicas de las ahora conocidas bajo el nombre de humanidades, mismas que habrían de dar fundamento a las aproximaciones emprendidas sobre lo histórico, lo social y lo educativo. El trabajo filosófico de

Dilthey estuvo consagrado a instaurar las ciencias del espíritu desde el horizonte epistemológico-metodológico, es decir, a las elucidaciones sobre la posibilidad de que éstas fuesen ciencias, lo cual sólo podría darse en la medida en que se justificase la especificidad de su epistemología y su metodología. Toda su obra constituye una verdadera epistemología de las ciencias humanas porque a ella consagró su trabajo filosófico y, de hecho, representa uno de los grandes legados del siglo XIX.

Las "ciencias del espíritu" son aquellas que comparten el estudio del hombre, del género humano. No obstante, para el autor, aunque el objeto pueda ser el mismo —el hombre—, éste puede ser abordado desde las ciencias de la naturaleza o desde las ciencias del "espíritu". En el caso de las primeras, con disciplinas como la anatomía, la fisiología, etc., a fin de establecer hipótesis, leyes y teorías científicas para comprender el comportamiento anatómico-fisiológico del hombre. Por lo que se refiere a las últimas, aquí se trata de comprender lo específicamente humano: las experiencias, las vivencias, los sentidos, los afectos que el sujeto vive, siente, y que se objetivan, ya que el mundo humano es entendido como el conjunto de manifestaciones objetivadas de la vida. De ahí que no solamente es el objeto el elemento diferenciador de unas y otras ciencias, sino también el sujeto —el investigador— y, particularmente, su forma de aproximarse a ese objeto o sea su forma de conocer.

¿Cuáles son las tan mencionadas "ciencias del espíritu" que comparten un modo de acercamiento a su objeto de investigación? He aquí lo que señala nuestro autor (Dilthey, 1944: 100):

> Junto a las ciencias de la naturaleza se ha desarrollado, espontáneamente, por imposición de la misma vida, un grupo de conocimientos unidos entre sí por la comunidad de su objeto. Tales ciencias son la historia, la economía política, la ciencia del derecho y del estado, la ciencia de la religión, el estudio de la literatura y de la poesía, de la arquitectura, de la música, de los sistemas y concepciones filosóficas del mundo, finalmente, la psicología. Todas estas ciencias se refieren a una misma realidad: el género humano. Describen y relatan, enjuician y forman conceptos y teorías en relación con esa realidad.

En síntesis, se trata de las disciplinas humanísticas y sociales, de las disciplinas vinculadas con la cultura y, por supuesto, las de la educación tiene un lugar en este sitio, al ser concebido el objeto educativo irrefutablemente como un objeto humano y social.

Dilthey: filósofo, historiador, epistemólogo, psicólogo

Sin pretender reseñar la vida de Dilthey, una breve referencia biográfica nos permitirá ubicar y comprender algunos elementos de su pensamiento histórico-filosófico-epistemológico. Como bien sabemos, Dilthey, hijo de un pastor alemán, estudió teología varios semestres en la Universidad de Heidelberg, respondiendo así a la aspiración de su padre de convertirse en pastor; en la Universidad de Berlín, continuó con los estudios teológicos en la década de los cincuenta del siglo XIX e inició estudios en filología e historia bajo la asesoría de destacados maestros de la escuela histórica, tales como Boeckh, Ranke y Ritter, justo cuando se encontraba en su etapa culminante el movimiento que habría de darle constitución a esta disciplina.

En la misma Universidad de Berlín se graduó del doctorado con una tesis sobre la ética de Schleiermacher, teólogo exponente de la hermenéutica —entendida como reconstrucción— sobre cuyos archivos había trabajado previamente a petición de Ludwig Jonas, yerno de ese teólogo. Logró su habilitación como profesor en la institución con un trabajo sobre la conciencia moral y dio clases de lógica e historia de la filosofía de 1865 a 1867. En este último año se marchó a Basilea a donde fue invitado para trabajar en la universidad; enseguida partió a la Universidad de Kiel, en donde es publicado el primer volumen de la *Vida de Schleiermacher* para después llegar a Polonia. Aquí se instaló durante más de 10 años, ejerciendo la cátedra de filosofía en la Universidad. Fue en esa época que publicó *Acerca del estudio de la historia de las ciencias del hombre, de la sociedad y del estado* y la primera parte de la *Introducción a las ciencias del espíritu*.

Hacia 1883, regresó a Berlín a ocupar la cátedra de filosofía, la cual había sido sostenida por Fichte, Hegel y Schelling, cátedra de la que se haría cargo hasta 1907, cuando se jubila. Durante la última década del siglo publicó, entre otros textos: *Acerca del origen y legitimidad de nuestra creencia en la realidad del mundo exterior*; *Experiencia y Pensamiento. Estudio acerca de la lógica gnoseológica del siglo XIX*; *Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica* y *Sobre psicología comparada. Contribuciones al estudio de la individualidad* (Fernández, 2009).

La fundamentación de las "ciencias del espíritu" de Dilthey se erige con base en dos ejes fundamentales —la vida humana como hecho histórico y la hermenéutica— que se orientan específicamente hacia estas dos disciplinas —la psicología y la hermenéutica—, sin que esto signifique que se trata de una contradicción, sino,

al contrario, de una complementariedad, puesto que su visión de hombre representa el elemento nucleador de las diversas dimensiones —el hombre como sujeto individual, el hombre como sujeto histórico, el hombre como espíritu objetivo, el hombre como estructura psíquica. "...mi interés histórico y psicológico por el hombre entero me condujo a colocar a este hombre en la diversidad de todas sus fuerzas" (Dilthey, 1949: 6).

Dilthey dirige su atención hacia la búsqueda de un conocimiento objetivo de las ciencias del espíritu, conocimiento cuya posibilidad estaría dada por la historia, porque ésta es parte de la vida. De ahí que la comprensión del mundo humano ha de estar mediada por la historia.

Nacimiento de las "ciencias del espíritu"

Como puntualizamos, Dilthey dedicó su obra filosófica a la epistemología de las por él denominadas "ciencias del espíritu" o "ciencias morales", consagrándose a estudiar a profundidad su naturaleza y su dimensión epistémica. La preocupación de Dilthey consistía en buscar la posibilidad de una objetividad en el marco de estas ciencias a partir de un proceso comprensivo propio, tarea que habría de emprender discursivamente, pero, a la vez, prácticamente en la Universidad de Berlín, al distinguirlas de las ciencias naturales.

Sin embargo, en Alemania, las humanidades fueron cultivadas mucho antes de su institucionalización, a través del análisis de los textos y de los monumentos nacionales. Como apunta Ulrich (2011), a ambos se dio un tratamiento "típicamente alemán", debido a que ni en España, Francia o Inglaterra se efectuaba ese proceso referente a "leer los textos", el cual era comprendido como un nuevo arte. Este fenómeno –apunta el autor- generó tres consecuencias. Se produjo una aguda y penetrante reflexión entre el pasado y el pasado reciente, es decir, entre la Edad Antigua y la Edad Media y el inicio del siglo XIX, en el marco del idealismo alemán y en el que se inscriben varias disciplinas tales como la filología, aunque ésta no se denominase todavía así. Dado que esta tarea implicaba el desciframiento de manuscritos de la antigüedad, particularmente de la Edad Media, se tuvo que hacer uso de técnicas filológicas para comprender el lenguaje, tarea que resultaba sumamente complicada a la vez que artesanal, situación que comenzó a asociarse con el debate sobre la noción de cientificidad. Una tercera consecuencia consistió en que el trabajo inscrito en estas disciplinas dejó de ser tema de aficionados, para convertirse en una profesión.

En suma, la avanzada y creciente técnica de la filología alemana del siglo decimonónico posibilitó el conocimiento del mundo griego y el estudio de las lenguas orientales y romanas, pero además se promovió una reflexión sobre la cultura científica, así como de sus principios hermenéuticos. Los trabajos de los filólogos alemanes nutrieron numerosos campos del saber: la antropología, la historia del arte, la etnología, la historia de las religiones, entre otros.

No podemos olvidar que en la Universidad de Berlín, actual Universidad Humboldt de Berlín, fundada en 1810, las "ciencias del espíritu" (denominación atribuida a Dilthey) se habrían de independizar de las ciencias naturales, al ocupar una facultad distinta a las de estas últimas. Al respecto, es preciso remarcar, por lo menos, la importancia de la creación, aunque tardía, de esta universidad.

De acuerdo con Waszek (2007), hay dos razones por las que tal fundación fue paradigmática —una política, y otra académica: la influencia del idealismo alemán. De hecho, la afluencia de estas dos dimensiones, la historia política y la historia de las ideas, convergerían para la ulterior gran expansión y consolidación de la universidad como núcleo central de Alemania: por un lado, el Estado prusiano y, por otro, la filosofía. En efecto, en esta Universidad sería destacable la supremacía de la filosofía, la cual habría de desempeñar un papel protagónico en el impulso de las ciencias naturales y de las humanidades; esta institución que devendría nacional, contó con el más grande número de estudiantes y los más prestigiosos profesores de la época de Alemania. Como testimonio de la transcendencia y significación de la fundación de la Universidad, retoma el autor algunas palabras de Hegel (Waszek, 2007: 6):

> Es en particular este Estado [Prusia] que me ha acogido en él, el que por su preponderancia espiritual ha obtenido la importancia, que es la suya, en la realidad efectiva y en el ámbito político, la cual se ha igualado en poder y en independencia a los Estados que habrían sido superiores en medios exteriores. Aquí, la cultura y el florecimiento de las ciencias son uno de los momentos esenciales en la vida del Estado. En esta Universidad, la Universidad del centro, el centro de toda cultura del espíritu y de toda ciencia, la filosofía, debe también encontrar su lugar y ser el objeto de cuidados privilegiados.

La reforma universitaria promovida por Humboldt, como todos sabemos, vino a revolucionar la estructura de la Universidad de Berlín, pero también las

del mundo entero, con el establecimiento de la investigación como requisito para enseñar, así como con la libertad de cátedra y la introducción de "seminarios", comprendidos como la unidad de investigación y de enseñanza, entre otros. Además de haber establecido el modelo de la Bildung, Humboldt tuvo un papel fundamental en el desarrollo de las ciencias humanas y de la cultura. En este escenario, se desplegaron seminarios de literatura, como un espacio exitoso para la lectura y la enseñanza de las letras de la sociedad del siglo XIX en Alemania.

La concepción filosófica de Dilthey y el lugar concedido a la filosofía en el marco de las diversas disciplinas universitarias representó un rompimiento con la tradición idealista, particularmente con la concepción hegeliana, portadora de una visión enciclopédica; pero el debate Dilthey-Hegel no se inscribía únicamente en el plano conceptual, sino también en el ámbito operativo, práctico, esto es, en el de la organización de la propia Universidad. Como una forma de hacer escuela, los discípulos de Hegel desarrollaban los principios por éste transmitidos en el marco de la rama de una ciencia determinada, con la finalidad de que cada uno se convirtiese en maestro de sí mismo en el campo seleccionado y pudiese superar a su maestro. Este proyecto por el que se pretendía reunir en un solo sistema a todas las ciencias con la filosofía fue reconocido por Hegel como sistema enciclopédico, el cual fue desapareciendo después de su muerte.

Dilthey, por su parte, pretendía dotar a la Universidad de Berlín y a la universidad, en general, de una nueva organización institucional, en concomitancia con las transformaciones que, en esa época, estaban experimentando todas las ciencias, particularmente las de la naturaleza, pero también las sociales. Para tal efecto, emprendió una disputa contra Hegel, entre otros, al destacar la experiencia como fundamento de las ciencias modernas, acusándolo también de intentar reducir la realidad a categorías de la lógica. Sin embargo, las ciencias de la naturaleza habrían de permanecer albergadas al interior de la gran Facultad de Filosofía por un buen tiempo, no por la pretensión hegeliana, sino debido a que en ésta incorporaban todo aquello que no tenía cupo en las facultades de Teología, Derecho y Medicina.

En la mente de Dilthey se ideaba otra estructura y organización de la universidad. Coyunturalmente, fue convocado para elaborar un documento relativo a la refundación de la antigua universidad francesa de Strasbourg, que pasaría, junto

con la misma ciudad, a anexarse a Alemania, en el marco de la guerra de 1870.[2] Es ahí, en la nueva universidad, donde prescribe la creación de dos secciones totalmente separadas: por un lado, la de las matemáticas y las ciencias de la naturaleza y, por el otro, la de la filosofía y de la historia.

La temática de la experiencia —como arriba se puntualizó— es colocada por Dilthey a la base de las ciencias modernas, pero distinguiendo siempre la experiencia externa propia de las ciencias de la naturaleza, de la experiencia interna, aquella referente al proceso por el que devenimos conscientes de algo, específica de las ciencias humanas. De ahí que, en la Universidad de Berlín y después de la muerte de Hegel, Dilthey logró aislar ambos grupos de ciencias, al imponer finalmente sus deliberaciones.

De acuerdo con Ulrich (2011), en la separación de las humanidades de las ciencias naturales desde la perspectiva diltheyana, se pueden ubicar tres elementos: el criterio de pertenencia a las primeras, que es la interpretación, es decir, el desciframiento del sentido; que el trabajo empírico no debía desplegarse en el ámbito de las humanidades y que en la interpretación habría que destacar la experiencia original subyacente.

Las ciencias del espíritu y la razón histórica

Diversos filósofos y pensadores de la academia alemana del siglo XIX se preocupan por acordar los criterios que definen lo que es ciencia, a partir de los establecidos para las matemáticas y la física, disciplinas ambas que gozaban de este estatuto. Con motivo de la elucidación sobre la posibilidad de hacer de la metafísica una ciencia, Kant, entre otros, establece que no es el objeto el elemento definitorio para argumentar si un saber es ciencia, sino el modo como se conoce. En ese siglo es cuando se inicia la conformación de nuevas disciplinas, aunque

[2] Una vez coronado Guillermo Io. como emperador de Alemania, éste emprendió un gran programa destinado a la reconstrucción de la ciudad y de la universidad, destinando a Franz von Roggenbach como el responsable de esta última. Se trataba de edificar una universidad modelo que pudiese aculturar a la población alsaciana, para lo cual se crearían variadas cátedras a impartir por prestigiosos profesores. La Universidad fue refundada bajo el nombre de Kaiser-Wilhelms-Universität e inaugurada por el emperador en mayor de 1872.

algunas emanadas de la filosofía, todas ellas van a pretender asumir el carácter de ciencia —explicar los hechos claramente y sin ambigüedad alguna, con base en leyes. Sin embargo, la resolución sobre la no cientificidad de la metafísica trajo consigo el derrumbe de los anhelos de otros saberes al no poder someterse a los cánones físico-matemáticos. Es desde ahí que el modo de conocer ocupa una centralidad en la producción del saber, en el escenario del pensamiento moderno y, por tanto, la epistemología deviene una temática emergente para la época.

En apego a la preocupación de conformar las ciencias del espíritu, Dilthey examina la posibilidad de constituir un conocimiento científico de la historia a través de la razón histórica, debido a que la realidad histórico-social únicamente puede ser abordada por aquellas y no por las ciencias de la naturaleza, "Pero éstas [ciencias del espíritu] reclaman una conciencia acerca de la relación de sus verdades con la realidad... y sólo semejante conciencia podrá prestar a sus conceptos plena claridad y a sus proposiciones una evidencia total" (Dilthey, 1949: XIX). Así sienta el autor las premisas que darían pie al fundamento epistemológico de las "ciencias del espíritu", para después establecer las relaciones entre todas las disciplinas adscritas a éstas.

En este proyecto diltheyano se destaca la capacidad del hombre para conocerse a sí mismo y conocer a la sociedad, pero también conocer las historias y los productos de la cultura que el hombre mismo ha construido: pintura, literatura, poesía, valores, sistemas de pensamiento, religiones, arte, sistemas de pensamiento. Pero remarca categóricamente el autor que en este mundo histórico "no existe ninguna causalidad científico-natural porque causa, en el sentido de esta causalidad, implica que provoque efectos necesariamente, con arreglos a leyes; la historia sabe únicamente de relaciones de hacer y padecer, de acción y reacción" (Dilthey, 1944: 221).

Esta obra dedicada a la objetivación de las acciones del hombre desde la historia es la que el autor intitula crítica de la razón histórica.

> Cuando llegué a Berlín, allá por el año cincuenta del pasado siglo... se hallaba en su cenit el gran movimiento en el cual se ha realizado la constitución definitiva de la ciencia histórica y, por medio de ella, de las ciencias del espíritu. El siglo XVII, con una cooperación sin igual de las naciones civilizadas de entonces, creó la ciencia matemática de la naturaleza; la constitución de la ciencia histórica ha partido de los alemanes —aquí, en Berlín, tenía su centro— y me cupo la suerte inestimable de vivir y estudiar en Berlín por esa época. Y si me pregunto cuál fue su punto de partida, lo encuentro en las grandes objetividades engendradas por el proceso histórico, los nexos finales de la cultura, las naciones, la humanidad misma, la evolución en que se

desenvuelve su vida según una ley interna; cómo actúan luego, como fuerzas orgánicas, y surge la historia en las luchas de poder de los estados. De aquí salen infinitas consecuencias. De una manera abreviada quisiera designarlas como *conciencia histórica* (Dilthey, 1949: XV).

Ortega y Gasset señala que al igual que Kant emprendió una Crítica de la razón pura, Dilthey desplegó una crítica de la razón histórica y que lo mismo que "Kant se preguntó: ¿cómo es posible la ciencia natural?, Dilthey se preguntará: ¿cómo es posible la historia y las ciencias del Estado, de la sociedad, de la religión y del arte? Su tema es, pues, epistemológico, de crítica del conocimiento, y en este punto, Dilthey no es más que un hombre de su tiempo" (Ortega y Gasset, 1964: 186).

Es evidente que el interés de Dilthey por la historia estaba determinado por la influencia del romanticismo, y que su consideración de la dimensión histórica de la vida permitió comprender que el hombre es historia, premisa que constituye una herencia sustantiva de su obra para la comprensión de lo humano hasta el día de hoy.

La psicología descriptiva y la psicología explicativa

La temática relativa al hombre individual y a la vida humana es considerada prioritaria, motivo por el cual Dilthey hace de la psicología uno de los elementos centrales para comprender el despliegue de la vida, pero concibiendo e inscribiendo siempre al hombre en el mundo histórico. La concepción que postula sobre el hombre como sujeto individual es la de un punto de encuentro. Dice: "El individuo es, por una parte, un elemento de las interacciones de la sociedad, un punto de cruce de los diferentes sistemas de estas interacciones, que reacciona con una voluntad consciente y con la acción sobre la influencia de esos sistemas y que es, al mismo tiempo, la inteligencia que contempla todo esto y lo investiga" (Dilthey, 1949:45-46).

En contra de la subordinación del actuar del hombre a la lógica causal-deductiva, Dilthey distingue las ciencias explicativas de las descriptivas, para poder, igualmente, diferenciar la psicología explicativa de la descriptiva, formulaciones con las que pretende apuntalar las "ciencias del espíritu". Ataca a los que denomina "representantes" de la psicología explicativa, por ser psicólogos asociacionistas en varias modalidades de materialismo, entre los cuales destaca a Herbart, Spencer y Taine.

Para él, la ciencia explicativa es "toda subordinación de un campo de fenómenos a una conexión causal por medio de un número limitado de elementos determinados unívocamente" (Dilthey, 1945: 193), que estudia, a la vez, hechos que proceden de fuera, externos al sujeto, pertenecientes a la exterioridad, como arriba se remarcó. La investigación de la naturaleza asume este carácter de científica al conseguir explicaciones con base en regularidades fijas. Contrariamente, las ciencias del espíritu estudian los hechos que provienen del interior "porque se presentan desde dentro, como realidad, y, originalmente, como una conexión viva". "...en las ciencias del espíritu tenemos la conexión de la vida anímica como algo originalmente dado. La naturaleza la 'explicamos', la vida anímica la 'comprendemos' (Dilthey, 1945: 197). Esto significa que la categoría "vida" ocupa igualmente un elemento central, entendida como proceso que se despliega en el horizonte histórico.

La psicología explicativa o comprensiva, como la llama Dilthey, por tanto, pretende abordar el mundo psíquico conforme a elementos y leyes, porque esta disciplina hace uso del método científico, al igual que la física y la química, esto es, con base en relaciones causales que se formulan a través de hipótesis. La psicología explicativa se cree capaz de alcanzar un conocimiento completo y transparente de todo el mundo psíquico. Apunta Dilthey (1945: 197-198):

> ...cuando la psicología explicativa subordina los fenómenos de la vida psíquica a un número limitado de elementos explicativos unívocamente determinados, de absoluto carácter hipotético, no podemos admitir que sus representantes traten de respaldar esta actitud hablando de la suerte inevitable de toda psicología por analogía con el papel que desempeñan las hipótesis en el conocimiento natural.

Por el contrario, las ciencias descriptivas o del espíritu requieren de una psicología descriptiva o analítica, opuesta radicalmente a la explicativa, que sea capaz de describir y analizar todo el mundo psíquico "porque el análisis de la realidad social e histórica, tan compleja, podrá ser llevado a cabo únicamente si esta realidad es desarticulada primero en los diversos sistemas de fines que la componen; estos sistemas o nexos finales, tales como la vida económica, el derecho, el arte y la religión, permiten... el análisis de su tramado" (Dilthey, 1945: 208). Este tramado alude explícitamente a la conexión psíquica de los hombres en la construcción, en la elaboración de esos nexos culturales.

Detalla el autor (Dilthey, 1945: 219): "El concepto de psicología descriptiva y analítica surgió en nosotros de la naturaleza de nuestras vivencias psíquicas, de la

necesidad de una captación intacta y sin prejuicios de la vida anímica, así como de la conexión de las ciencias del espíritu y de la función de la psicología dentro de las mismas". Esta psicología descriptiva debería de proceder inversamente a como lo hace la psicología constructiva, porque tenía que elaborar y desplegar una metodología analítica para el estudio de la vida anímica y, por tanto, no derivarla deductivamente de procesos elementales. El objeto de estudio de esta psicología ha de ser "el hombre desarrollado y la vida psíquica completa y acabada" (Dilthey, 1945: 220), porque ésta es la que debe describirse y analizarse en su totalidad a través de la conexión estructural en la que se traban tanto la inteligencia, los impulsos y los afectos como toda la actividad volitiva.

En síntesis, metódicamente, la psicología descriptiva pretendía captar la vida anímica a través de la conexión interna de las partes, la cual es comprendida como el desarticular, diferenciar y relacionar. Según el autor, mientras que con el análisis y la desarticulación se alcanza una mejor claridad y distinción de las singularidades, con el ejercicio de relación se logra una mayor profundidad en la comprensión.

La perspectiva comprehensiva y su especificidad para el abordaje de lo educativo, lo social y lo humano

Como hemos venido reiterando, la distinción entre las ciencias de la naturaleza y las "ciencias del espíritu" constituye la gran empresa diltheyana, caracterizada por la ruptura tanto con la tradición idealista alemana, representada fundamentalmente por Hegel, como también con el positivismo de Stuart Mill y de Comte, entre otros, al pretender, estos últimos, someter y sujetar la vida espiritual, la vida anímica, la vida psíquica, a los cánones del conocimiento de la realidad natural. En efecto, tal como recuerda Dilthey, el monismo idealista hegeliano fue desplazado por el cientificismo de la naturaleza, pero él arremetería en contra de los dos construyendo una filosofía vitalista que colocaba la comprensión de la vida en el horizonte histórico.

> Los métodos de que se sirve la sociología [de la época] se presentan con la pretensión de que con ellos se ha liquidado la época metafísica y se ha inaugurado la edad de la filosofía positiva. Sin embargo, el fundador de esta filosofía, Comte, sólo ha creado una metafísica naturalista de la historia que, como tal, se acomoda menos a los hechos del curso histórico que la de Hegel o la de Scheleiermacher... La sociología de Comte nació de la subordinación del mundo histórico al sistema del conocimiento natural... Stuart Mill ha mantenido y defendido, por lo menos, la subordinación de los métodos para el estudio de los hechos espirituales a los métodos de la ciencia natural (Dilthey, 1949: 107).

Dilthey aspiraba a mostrar dos ámbitos del saber sobre el hombre y la vida —el de lo natural y el de lo espiritual— ineludiblemente signados por la manera como los objetos se presentan al investigador y por el modo como éste los aprehende. En las ciencias de la naturaleza, el objeto de investigación se sitúa frente al sujeto, en tanto que en las "ciencias del espíritu" o también denominadas por otros como "ciencias morales", "ciencias de la civilización" el objeto es el sujeto, lo que deviene en un tratamiento forzosamente diferenciado: la *explicación* y la *comprensión*.

La explicación, propia del estudio de lo natural, alude a la realidad que es independiente de las acciones del espíritu del sujeto, porque el objeto natural es motivo de regularidades, de hipótesis, de predicciones, de leyes. La comprehensión, contrariamente, pretende aprehender la vida espiritual del sujeto, así como sus producciones. El objeto de la comprehensión es, por tanto, la vida objetivada que se despliega en el horizonte histórico.

> Así el concepto de la ciencia del espíritu, de acuerdo a los fenómenos que forman parte de ella, está determinado por la objetivación de la vida en el mundo exterior. El espíritu sólo comprende lo que él ha creado... En todo sobre lo que el hombre, actuando, ha impreso su marca constituye el objeto de las ciencias del espíritu. E incluso la expresión ciencias del espíritu encuentra aquí su justificación (Dilthey, 1988: 101).

En esta línea de pensamiento, podemos apuntar que en las bien demarcadas "ciencias del espíritu", Dilthey situó los estudios de la sociedad, del hombre y de la historia y, en la actualidad, podemos afirmar que los de la educación también, al ser lo educativo un objeto cuya especificidad nos remite a la imposibilidad de un tratamiento unidemensional y de descomposición; un objeto de tenues fronteras, un objeto en el que se cruzan dimensiones de corte social, humano, histórico-temporal, político y ético; un objeto complejo y mestizo, a la vez que contradictorio, como diría Ardoino (1993).

Lo educativo, como campo de investigación, interpela a varias disciplinas y diversas lógicas, a la vez que distintos saberes, conceptos, prácticas, fines y principios. De ahí que lo educativo no puede ser comprehendido sino desde la una mirada múltiple, tal como lo plantea Ardoino, en su propuesta epistemológica: la multireferencialidad, que reclama no una descomposición o sumatoria de dimensiones disciplinares, sino un cruce de acercamientos, una mirada plural.

Las ciencias de la educación, comparten ciertos rasgos en cuanto a su objeto de investigación con las ciencias humanas y sociales, así como una perspectiva epistemológica —la comprehensión— y ciertas metodologías de investigación, las cuales difieren en gran parte de las correspondientes a las de las ciencias de la naturaleza. No obstante, es la especificidad de su racionalidad, lo propio de las ciencias de la educación.

Cerramos este trabajo, admitiendo con Dilthey que no hay un solo modelo de ciencia y un solo tipo de cientificidad, y que la educación, igual que las ciencias humanas y sociales, reclama una específica forma de inteligibilidad. "Los motivos por los que se ha tomado el hábito de separar estas ciencias [las del hombre] de las ciencias de la naturaleza y de hacer un todo aparte acrecientan sus raíces en las profundidades de la conciencia que el hombre tiene de sí mismo y en el sentimiento del carácter total de esta conciencia" (Dilthey, 1883: 251-252).

Referencias

Ardoino, Jacques (1993), "El análisis multirreferencial", en *Revista de la Educación Superior,* pp. 1-5, México, ANUIES, V. 22, No. 87, jul-sept.

Dilthey, Wilhelm (1883), "Introduction à l'étude des sciences humaines", Extrait. de Georges Pascal, en *Les grands textes de la philosophie* (2004), pp.251-253, Paris, Bordas/SEJER,.

Dilthey, Wilhelm (1949), *Introducción a las ciencias del espíritu,* trad., pról., epíl. Eugenio Imaz, México, FCE.

Dilthey, Wilhelm (1988), *L'Edification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, tr. Sylvie Mesure, Paris, Cerf, 1988.

Dilthey, Wilhelm (1944), *El mundo histórico*, tr. por Eugenio Imaz, México, FCE.

Fernández Labastida, Francisco (2009), "Wilhelm Dilthey", en Francisco Fernández Labastida y Juan Andrés Mercado (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*,

URL: http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html

Ortega y Gasset, José (1964), *Obras Completas, V. VI,* Madrid, Revista de Occidente.

Ulrich Gumbrecht, Hans (2011), "¿Por qué deberían transformarse las humanidades? Una pregunta un tanto estadounidense", en *Historia y Grafía,* México, Universidad Iberoamericana, No. 36., s/p., disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-09272011000100007&script=sci_arttext

Waszek, Norbert (2007), "Philosophie et *Geisteswissenschaften* à l'Université de Berlin au XIX^{e} siècle" en *Revue Germanique Internationale*, No. 6, La notion des sciences morales, pp. 39-57, disponible en http://rgi.revues.org/1063.

Re-discusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales, humanas y de la educación

Zaira Navarrete[1]

¿Pureza en las ciencias o eclecticismos disciplinarios?

El lugar en el que nos posicionamos para dilucidar sobre el tema del eclecticismo teórico es el de las ciencias sociales, humanas y de la educación. En tal sentido, en este apartado, desarrollamos un sucinto recorrido por el tema de las ciencias, sus abordajes epocales y, sobre los vínculos disciplinarios que se dan entre las disciplinas enmarcadas en uno u otro tipo de ciencia.

La ciencia comúnmente se considera como un modo de conocimiento que aspira a formular, mediante lenguajes rigurosos y apropiados, leyes que rigen los fenómenos naturales y sociales, por medio de las cuales se rigen los fenómenos, como un conjunto de conocimientos obtenidos a través de un método específico, denominado método científico (Ferrater, 2004; Kerlinger, 1979). A partir de Bacon y Descartes, el método científico de las ciencias de la naturaleza fue depurado y desarrollado en profundidad, pero quedaba pendiente la "proposición" de un método para las ciencias cuyo objeto de estudio se encontrara en la realidad histórica y cultural.

[1] Facultad de Filosofia y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Bacon señalaba que era necesaria la elaboración de un *ars interpretandi*, un arte interpretativo, que permitiera el conocimiento de los axiomas más generales de los fenómenos naturales. Por su parte, Descartes también observó la necesidad de crear un método para la comprensión de los fenómenos naturales. Ambos pensadores, del siglo XVII, advertían la necesidad de suprimir muchas de las nociones anteriores que se tenían sobre la manera en la que se conducía el proceso del conocer (Gadamer, 1988:31ss).

Con esta deuda epistemológica, en el siglo XIX, tres pensadores alemanes reflexionaron sobre el modelo epistemológico de las ciencias naturales con el objetivo de demostrar su ineficacia dentro del campo de las ciencias del espíritu. Helmhotz, Dilthey y Droysen observaron diferencias categóricas entre los dos tipos de ciencia. Helmhotz planteó que ambas ciencias se servían de la "conclusión inductiva", aunque el procedimiento fuera llevado a cabo de una manera diferente en cada una. Dilthey se acercó más a la manera de comprender las ciencias del espíritu gracias a su formación histórica, pero permaneció demasiado influido por el modelo de las ciencias naturales, pues argumentaba que la historia podía considerarse como un objeto de conocimiento. Droysen propuso en uno de sus textos que "no hay ningún ámbito científico tan alejado de una justificación, delimitación y articulación teóricas como la historia", y recurrió a Kant para formular un imperativo categórico de las ciencias del espíritu, donde se hiciera un concepto más profundamente aprehendido y sobre el que la historia pudiera iniciar una nueva estabilidad y la posibilidad de un nuevo progreso (Rojas, 2006).

Dilthey ha sido reconocido como el mayor representante de las llamadas *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu) debido a que rechazaba abiertamente el modelo epistemológico de las *Naturwissenschaften* (ciencias de la naturaleza). En este sentido, propuso la noción de ciencia como el conjunto de proposiciones cuyos elementos son conceptos, es decir, perfectamente determinados, constantes en todo el complejo de pensamiento y universalmente válidos, cuyas relaciones están fundadas, y en que las partes están unidas en una totalidad, con el fin de comunicar porque una parte constitutiva de la realidad es pensada en su integridad mediante esta combinación de proposiciones (Dilthey, 1994: 12). En tal sentido, señala que toda comprensión es histórica. La historia construye estructuras y conexiones dinámicas centradas en sí mismas, a partir de las que se considera el carácter relativo de los valores y la verdad: todo valor y toda concepción del mundo debe juzgarse de acuerdo con su contexto histórico

(Navarrete, 2013). Cabe destacar que Dilthey resaltó que no debía interpretarse este método como un escepticismo en función de la verdad.

De acuerdo con Hernández y López (2002), tanto las ciencias de la naturaleza como las del espíritu conllevan métodos, estrategias y propuestas de lectura para conocer la realidad con base en determinado campo disciplinario desde el que se pretenda conocer. Las disciplinas implican un terreno de discusión en que se entrecruzan disímiles campos de conocimiento con atributos propios que definen uno y otro. En esta encrucijada existe una relación dialéctica entre las áreas científicas y las humanísticas, a las que les da una orientación más moderna, poniendo en cuestión la disciplina científica tradicional. Se intenta reconfigurar la noción de disciplina desde una perspectiva moderna y abierta. El concepto mismo de disciplina impone otras maneras de acercarse al conocimiento, donde se involucra lo multidisciplinario (Bachelard, 1974). En esta misma línea, Kuhn (1992) advierte diferencias notorias entre las disciplinas científicas y las humanísticas. Mientras que las primeras parten de metodologías similares, bajo los mismos conceptos y convenciones establecidas por la comunidad de investigadores, en las segundas impera un completo desacuerdo, con posiciones a menudo antagónicas y excluyentes. En cada disciplina prevalece un paradigma específico al que se inscriben distintas matrices disciplinares. Se observa cómo la división en disciplinas no es una actividad pasiva, sino que está en constante cuestionamiento y cambio al replantearse, e incluso, se cuestiona si muchas disciplinas en realidad lo son.

Por otro lado, el estudio de la educación se caracteriza por ser primordialmente interdisciplinar, ya que la investigación de los fenómenos sociales (en este caso la educación) no es patrimonio de una sola disciplina, sino que requiere del concurso de diversas profesiones que permitan, con sus respectivos enfoques y herramientas teórico-metodológicas, un análisis más completo y consistente de los problemas (Rojas, 2000). Esto ha dado lugar a nombrar a las llamadas ciencias de la educación (Ardoino y Mialaret, 1990), es decir, ese conjunto de disciplinas que, desde sus propios campos de conocimiento y metodologías particulares, abordan algún aspecto de la educación en particular (Chacón, 2007).

Las investigaciones que se realizan desde una disciplina en particular pueden ir en dirección de búsqueda del conocimiento objetivo o subjetivo, y no por ello una es mejor que la otra, sino que sus objetos de estudio, sus enfoques o metodologías y el propio investigador enfatizan en distintas preocupaciones. En este marco epistemológico resulta indispensable la rediscusión del eclecticismo teórico.

En este sentido, nos interesa desplegar una postura ecléctica para la construcción de investigaciones sociales y dar cuenta de algunas de las posibilidades que pudieran obtenerse posicionados en este terreno.

Procedencia y algunos usos del término eclecticismo

Las significaciones que se le otorgan a un mismo signo depende de su contexto (histórico, temporal, cultural, *inter alia*) y, en este sentido, se alude al *Sprachspiel* (juego de lenguaje) wittgensteiniano, donde debe conocerse la conformación de las reglas del juego de los lenguajes para logar una mejor comprensión de ellos (Wittgenstein, 1988). Por ello, la elaboración conceptual (Olvera, 2007) no puede ocurrir a espaldas de la experiencia histórico-social que es su condición de posibilidad, al mismo tiempo que su objeto de intelección. En esta tesitura, nos planteamos conocer los lugares de emergencia, enunciación, reflexión y teorización de los significantes del término eclecticismo, con el propósito de comprender mejor por qué los teóricos le otorgan ese sentido, lo conciben de esa manera y no de otra.

El término eclecticismo emerge y procede del terreno filosófico (se desarrolló en Grecia a partir del siglo II a. C. como una forma de sintetizar los grandes hallazgos intelectuales de la filosofía clásica anterior de los presocráticos, Platón y Aristóteles), pero también se utiliza y se resignifica tanto en el ámbito de las llamadas ciencias naturales como en el de las ciencias sociales. Es en las ciencias naturales donde primero se hace uso de la combinatoria de saberes. Por ejemplo, la física apareció a mediados del siglo XIX, formada por la fusión de elementos provenientes de dos grupos hasta ese entonces separados: las matemáticas y la física experimental (Kuhn, 1962, en Dogan y Parhe, 1993). Otro ejemplo, ahora en el terreno de las ciencias sociales, es el de Alfred Schütz, quien, a partir de algunas categorías de la filosofía de Husserl y de la sociología comprensiva de Weber, articula una propuesta que postula que las tareas de la sociología deben centrarse en la aclaración de los fundamentos de la interacción social en el mundo de la vida cotidiana (Olvera, 1990).

Estos ejemplos nos permiten ver que no hay disciplinas ni teorías puras con una esencia e identidad última, sino que están contaminadas por desarrollos procedentes de otros campos (Navarrete, 2009). Así, tanto las teorías como las disciplinas se encuentran interrelacionadas, imbricadas, tejidas con hilos de distinta procedencia; el tejedor es el responsable de la armonía de los colores y

de la combinatoria de texturas. En otras palabras, es el teórico quien debe tener el cuidado, la precaución y la vigilancia de la compatibilidad onto-epistémica de los elementos que constituyen y dan vida a la nueva teoría.

Con estos ejemplos, se enfatiza que no sólo el momento de emergencia de las disciplinas o de las teorías es ecléctico, sino que también durante su desarrollo se van resignificando los conceptos, los objetivos, los fines y se incorporan nuevos elementos, se desechan y/o resignifican otros, se van tomando préstamos de otras disciplinas y de otras reflexiones. En este sentido, sostenemos que cualquier disciplina, teoría, perspectiva o metodología está marcada por una historia —de continuidades y discontinuidades— en la que se ha ido constituyendo y que no puede omitirse al pretender hacer uso de ella.

Los patrimonios científicos cambian constantemente, se desarrollan, pero también se fragmentan y las especialidades de estos fragmentos de ciencias se comunican entre sí (Dogan y Pahre, 1993). Las ciencias, las disciplinas, las teorías, las metodologías, emergen y se desarrollan eclécticamente, aunque, recordemos que el eclecticismo que se postula en este texto no es un sincretismo (una mescolanza de cosas), sino algo cuidado, vigilado y, en este sentido, cada ciencia se hace especial, única en su constitución, pero no por ello pura y definitiva. Para Merton, (1980) un eclecticismo disciplinario o pluralismo teórico promueve el desarrollo de una variedad de estrategias investigativas. La pluralidad de paradigmas nos indicaría que existen diferentes maneras de conceptualizar problemas, diferentes intereses y perspectivas que de seguro ignoraríamos cuando sólo existe una perspectiva única.

Afortunadamente, se ha avanzado en el reconocimiento de la porosidad de las fronteras entre las ciencias, disciplinas, teorías, metodologías; los trazos fronterizos se han desdibujado y cada vez es más visible encontrar puntos en común. Por ejemplo, en América Latina, a partir de la última mitad de la década de los 70, se empieza encontrar que, en los textos de corte sociológico, los investigadores utilizan conceptos y descubrimientos provenientes de muy diversos marcos teóricos. En épocas anteriores, se valoraba sobre todo la "fidelidad" a un marco teórico único y excluyente, en que se reprobaba cualquier desvío con respecto a la ortodoxia (Girola, 1986).

En este orden de ideas, se propone el eclecticismo teórico como una analítica de la realidad social y educativa en que se considera necesario tener presente siempre una *vigilancia epistemológica* a la hora de ser eclécticos para no caer en sincretismos teóricos.

Eclecticismo teórico: ¿Una analítica de la realidad social y educativa?

En este apartado se hace patente la necesidad de mostrar algunas semejanzas de familia y los matices diferenciales (no siempre oposicionales) al hablar de hibridación, interdisciplinariedad y eclecticismo. La hibridación se refiere al proceso mediante el que se combinan los conocimientos especializados de diferentes dominios. Un campo híbrido es el resultado de la recuperación de zonas marginales de dos o varias disciplinas (Doghan y Pahre, 1993).

Por otra parte, la interdisciplinariedad apunta a un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. La interdisciplinariedad se realiza bajo la integración de diversas disciplinas con el objetivo de presentar alternativas de solución a un problema (Tamayo, 2004).

El eclecticismo alude a la posición filosófica que, sin objetar *a priori* alguna cosa, las analiza y contempla, las compara y relaciona, a fin de buscar "las mejores", para destacar finalmente la más calificada como digna de aceptación (Livraga, 2013). "Las mejores" en relación con lo mejor compatible entre las diversas teorías que pretenda utilizar y no las mejores de cada teoría o escuela, porque si no hablaríamos de sincretismo.

Asumimos la noción de eclecticismo porque, si bien tiene un sentido peyorativo, usarlo puede ser muy productivo en el campo de la investigación si realizamos una vigilancia onto-epistémica cuidada y consistente de las fuentes de las cuales pretenda hacer uso o recuperar, a diferencia del hibridismo que sugiere la combinación entre dos o más supuestos, teorías, metodologías, o de la interdisciplinariedad que alude a la *integración de los conocimientos* de las disciplinas. Sin embargo, las fronteras entre estas tres nociones son porosas y muchas veces están imbricadas, interrelacionadas, entretejidas y su diferenciación depende de su uso y quizá de su procedencia. Las tres son y pueden ser muy útiles en el campo de las ciencias sociales humanas y de la educación.

Posicionados ya, desde el terreno del eclecticismo planteamos dos interrogantes: ¿cuál teoría es pura? y ¿qué implica posicionarse como un ecléctico? Iniciaremos reflexionando sobre la segunda pregunta (que posteriormente nos llevará a la primera). En el plano de la definición y elaboración de trabajos planteados desde el terreno ecléctico se hallan, por lo menos, dos posturas diferentes entre sí y muchas veces antagónicas.

Por una parte están los que ven al eclecticismo como sincretismo (pj. Ortiz, 2000; Livraga, 2013) como una mezcolanza de teorías, como algo maligno, impuro, poco serio, divagante y peligroso que no permite el desarrollo de las ciencias. Además de que algunos de estos críticos se posicionan en defensa de "una teoría pura". Aunque resulte sorprendente, todavía podemos encontrar a quienes abogan a favor de la idea de pureza teórica. Teóricos como Bachelard (1974) ya planteaban la imposibilidad de los límites absolutos entre las ciencias. La frontera delimita el conocimiento, lo clausura y no permite la producción.

Por otro lado, están los que suponen que ser ecléctico implica tomar lo mejor de otras teorías y fusionarlas, condensarlas en una sola. Por ejemplo, la escuela Cousin, que en el siglo XIX trató de unir el idealismo de Kant, la filosofía del sentido común y las doctrinas inductivas de Descartes. Cousin consideraba igualmente verdaderos todos los sistemas filosóficos en cuanto ninguno de ellos alcanzaba la verdad, sino que formaban parte de una verdad más compleja y unitaria que los anegaría a todos. Cousin tomó de Hegel el planteamiento para la concepción de la filosofía de la historia; sin embargo, interpretó que el proceso histórico no era una evolución del espíritu sino una repetición de formas fundamentales del mismo que podían reducirse a cuatro: sensualismo, idealismo, escepticismo y misticismo. Para Cousin, estos sistemas son fundamentales y complementarios y la existencia de la filosofía depende de la existencia de estas cuatro perspectivas (Symploké, 2008 en Navarrete, 2009).

Nuestra posición en este debate es que el eclecticismo no supone un peligro ni la elaboración de la mejor teoría. Asumirse ecléctico, desde nuestra mirada, implica tres aspectos:

1) El eclecticismo nos permite reconocer y valorar los avances que se han elaborado desde otras disciplinas, desde otros saberes, desde otros campos sobre una temática en particular.
2) Ese reconocimiento no implica que debamos recuperar todos los avances o "lo mejor" de cada teoría, disciplina o ciencia, sino sólo lo que nos es "útil" para la elaboración de la nueva teoría.

3) En esa recuperación sobre lo que nos será útil, debe estar presente siempre una cuidadosa, rigurosa, permanente y consistente vigilancia epistémica que permita hacer compatibles los principios onto- epistemológicos de cada teoría de la que se pretenda hacer uso.

Si se condena el eclecticismo como algo impuro, sincrético y peligroso, seguramente se debe a que quienes lo hacen no han tenido en consideración una vigilancia epistémica de los principios sustanciales de las diversas perspectivas o teorías que utilizan en la construcción o propuesta de su teoría emergente.

Vigilancia onto-epistémica en el eclecticismo

Desde el inicio de este texto, hemos venido sugiriendo el cuidado, la vigilancia, onto-epistémica de los elementos que se pretendan usar en la elaboración de una "nueva" o particular teoría, metodología, perspectiva o incluso disciplina. La vigilancia (del lat. *vigilantĭa*) implica el cuidado y atención exacta en las cosas que están a cargo de cada uno (RAE, 2008).

Un primer nivel de vigilancia es la epistemológica, que, en palabras de Bachelard (1974), implica más que reflexionar sobre la excelencia del conocimiento científico, atender las circunstancias desde las que se produce tal conocimiento y los obstáculos que entorpecen su despliegue. La concepción de fractura, corte o ruptura epistemológica *(unecoupure* épistémologique*)* introducida por Bachelard niega el concepto de continuidad racional del conocimiento. Esta postura rechaza la idea de un sujeto de conocimiento neutro e incontaminado por los entes y sus relaciones. Y, así como no hay fronteras indubitables entre conocimiento y vida, la propuesta es aceptar que no hay conocimiento que logre concretarse sin involucrarse en limitaciones, intereses y supuestos existenciales (Díaz, 2005).

En resumen, la vigilancia onto-epistémica supone un cuidado de los elementos teóricos, metodológicos o disciplinarios que se aspire a hacer compatibles para la construcción de una teoría. Este cuidado posibilita no caer en la tentación de elaborar teorías sincréticas sino eclécticas. El término sincretismo es introducido en la terminología filosófica por Brucker para indicar una "conciliación mal hecha de doctrinas filosóficas totalmente disidentes entre sí" (Hirschberger,

2000). Comúnmente se entiende que estas uniones no guardan una coherencia sustancial. También se utiliza en alusión a la cultura o la religión para resaltar su carácter de fusión y asimilación de elementos diferentes.

Reflexiones finales

Si partimos del reconocimiento del eclecticismo como aquello que podemos elegir de entre varias teorías (disciplinas, perspectivas, metodologías, etcétera). Y que esa elección no es buscar o sacar "lo mejor de cada teoría", sino sólo aquello que nos sea útil y compatible ontológica y epistémicamente entre lo que pretendamos elaborar en pro de las mejores herramientas teóricas, analíticas y metodológicas para el análisis de la "realidad social". No podemos seguir consintiendo las ideas o acusaciones generalizables de que ser ecléctico implica *per se* un sentido sincrético.

Afortunadamente, los usos y sentidos de ser ecléctico se han reactivado. Ferrater (1981) señala que, en mayor o menor grado, los siguientes elementos se encuentran presentes en la tendencia ecléctica: la oposición al dogmatismo y el radicalismo en nombre de la tolerancia y la conciliación; la búsqueda de un criterio de selección o lo que podríamos llamar una vigilancia epistémica de los principios ontológicos que permita no sólo justificar las propias posiciones, sino también las adoptadas desde otros puntos de vista; la búsqueda de una armonía entre posiciones aparentemente encontradas, pero que en el fondo se estiman concordantes (vigilancia y consistencia en el corpus).

El eclecticismo no es entonces un sincretismo (por lo menos si definimos a éste como una tendencia a fusionar elementos simplemente por el deseo de fusionarlos). No es tampoco un integracionismo, en el que hay una cierta tendencia "dialéctica" que no se halla en el eclecticismo. El sincretismo es una mera acumulación; el integracionismo pretende ser una creación. La característica más saliente del eclecticismo parece ser la moderación, la vigilancia epistémica constante, inclusive con respecto a la propia actitud ecléctica.

Posicionarse desde los márgenes de criterios de verdad absoluta deja de verse como algo maligno y se empieza a reconocer la interdisciplinariedad, la hibridez y el eclecticismo del conocimiento. Solo desde este lugar de la vigilancia onto-epistémica de los principios de las teorías de las que se hacen uso es como podemos avanzar en la producción de la investigación social y de la sociedad y

en el reconocimiento de que todas las teorías, disciplinas, métodos, perspectivas, por más novedosas que se quieran mostrar, son, desde su constitución, interdisciplinarias, hibridizadas o eclectizadas, pero nunca teorías puras y definitivas, sino cambiantes, con fijaciones temporales y/o relativas, es decir, dependientes del contexto.

Referencias

Ardoino, Jaques y Gaston Mialaret (1990), "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas", en Patricia Ducoing y Landesman (ed.), *Las nuevas formas de investigación en educación,* pp. 64-72, México, Universidad Autónoma de Hidalgo-Embajada de Francia en México.

Bachelard, Gaston (1974), *El nuevo espíritu científico*, México, Siglo XXI.

Chacón, Jorge (2007), "Educación, interdisciplinariedad y pedagogía", en *Pampedia, revista de las Facultades de Pedagogía de la UV*, No.3, pp. 22-26, México, Universidad Veracruzana.

Díaz, Esther (2005), "Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento", en *Perspectivas metodológicas*, No. 5, Remedios de Escalada, UNLa.

Dilthey, Wilhelm (1994), *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.

Dogan, Matei y Robert Pahre (1993), *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo.

Ferrater, José (2004), *Diccionario de filosofía*, España, Ariel.

Gadamer, Hans-Georg (1988*), Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

Girola, Lidia (1986), "Nuevos enfoques Teóricos en la investigación social: Hacia el Pluralismo", en *Revista Sociológica*, Año 1, No.1, México, Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metrópolitana-Azcapotzalco (UAM-A).

Hirschberger, Johannes (2000), *Historia de la filosofía (Dos tomos*), España, Herder.

Hernández Carlos y Juliana López (2002), *Disciplinas*, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Kerlinger, Fred N. (1979), "La ciencia y el método científico", en *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*, segunda edición, pp. 2-10, México, Interamericana.

Kuhn, Thomas (1992), La *estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura.

Livraga, Jorge Ángel (2013), *Eclecticismo, buscando la verdad más allá del fanatismo*, disponible en: http://www.acropolis.org/es/recursos/fondo-documental-de-jorge-angel-livraga?id=144:eclecticismo-buscando-la-verdad-mas-alla-del-fanatismo, consultado el 16 de diciembre de 2013.

Merton, Robert K. (1980), *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Espasa-Calpe.

Navarrete, Zaira (2013), "Formación en disciplinas" en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), *Procesos de formación,* Vol. II, (Estado del Conocimiento 2002-2011), pp. 196-236, México, ANUIES/COMIE.

Navarrete, Zaira (2009), "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales", en Reinalda Soriano y Dolores Ávalos (coords.), *Dispositivos intelectuales en la investigación social,* pp. 139-151, México, Casa editorial Juan Pablos y PAPDI.

Olvera, Margarita (2007), "Sociología, cambios conceptuales y temporalidad", en Gina Zabludovsky, *Sociología y cambio conceptual*, México, UAM-A, UNAM, Siglo XXI.

Olvera, Margarita (1990), "El problema de la Intersubjetividad en Alfred Schütz", en *Revista Sociológica*, Año 5, No. 14, México, Departamento de Sociología UAM-A.

RAE (2008), *Diccionario de la Real Academia Española,* España, Vigésima quinta edición.

Rojas, Daniel (2006), "El concepto de formación en las ciencias del espíritu: una lectura desde Verdad y Método", en *Diálogos I*, Colombia, Fundación incertidumbre.

Rojas, Raúl (2000), *Guía para realizar investigaciones sociales,* 34ª Edición, México, Plaza y Valdés.

Tamayo y Tamayo, Mario (2004), *Diccionario de Investigación Científica*, México, Editorial Limusa.

Wittgenstein, Ludwig (1988), *Investigaciones Filosóficas,* (selección de páginas sobre el concepto de juego de lenguaje), pp. 25, 39, 61, 87, 89, México, Alianza IIF-UNAM.

Notas sobre los aportes epistemológicos de los estudios feministas y los estudios decoloniales

Zulma Viviana Lenarduzzi[1]

Introducción[2]

Los enfoques epistemológicos en la investigación educativa han sido objeto de distintas disputas. Desde la interpelación a su adscripción a una epistemología de las ciencias de la naturaleza hasta el reclamo por su especificidad en términos del objeto y del método. El campo de la educación y de las ciencias sociales muestra un recorrido diverso. La discusión entre ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y teorías críticas abre un camino introductorio. En este marco, la diferencia entre las posturas que enfatizan las relaciones causales y las que privilegian la conexión de sentido en las acciones sociales constituye una querella significativa.

[1] Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

[2] Este escrito constituye una versión revisada del trabajo final correspondiente al Seminario "Bases epistemológicas de la investigación educativa", realizado en el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais)

Con motivo de pensar algunos aportes al campo de la investigación educativa, en este escrito se abreva en una aproximación de algunos tópicos de interés que posibiliten un diálogo entre algunas contribuciones de los estudios decoloniales y los feministas. Tanto los estudios decoloniales como los feministas comparten un cuestionamiento a la epistemología occidental de producción de conocimientos, si bien presentan diferencias. En efecto, los estudios decoloniales, en su concreción a través del Programa modernidad/ colonialidad, aparecen como una perspectiva emergente desde América Latina en los años 90 del siglo XX. Su pretensión es la de construir un nuevo modo de producción de conocimiento, generando numerosas publicaciones de carácter teórico y filosófico de modo sobresaliente. Este grupo de trabajo académico toma como referencia las siguientes fuentes: la teología de la liberación; las nociones de filosofía de la liberación y de ciencia social autónoma (años 60 y 70); la teoría de la dependencia (70); los debates modernidad/posmodernidad en América Latina (80); las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y estudios culturales; la teoría feminista chicana, y el grupo latinoamericano de estudios subalternos en Estados Unidos (90) (Escobar, 2003).

La articulación de estos intelectuales con los estudios poscoloniales y las teorías europeas críticas de la modernidad presenta divergencias. Algunos centran el pensamiento en la tradición latinoamericana con exclusividad y otros retoman la especificidad de la reflexión en América Latina sin impedir la relación con las teorías poscoloniales.

Por su parte, los estudios feministas poseen una larga trayectoria. Dichos estudios fueron gestados en el marco de un largo proceso de deliberación ética, práctica y teórica. Ciertamente, el feminismo se constituye en un movimiento social que ha signado el siglo XX. El movimiento social de mujeres, dentro de su heterogeneidad, ha marcado su presencia creando espacios modificados que resignifican las subjetividades y las interrelaciones sociales. (Yannoulas, Vallejos y Lenarduzzi, 2003).

Estos estudios no constituyen un cuerpo homogéneo de conocimientos. Por el contrario, conviven en ellos distintas posturas. No obstante, la irrupción del feminismo académico se caracteriza por la intencionalidad de transformación de los paradigmas científicos. En una apretada síntesis, en la década del 60, se intenta hacer visibles a las mujeres como sujetos y objetos de la investigación. A partir de los años 70, el pensamiento feminista participará o discrepará con algunos aspectos del psicoanálisis, el marxismo, la crítica a la metafísica, el estructuralismo, el posmodernismo (Cangiano y Dubois, 1993). Lo peculiar de estas reflexiones es la aseveración del carácter histórico de las relaciones de poder que mantienen a las mujeres subordinadas a los varones.

En la década del 80, el debate se centra en la distinción de los conceptos de sexo y género. El primero alude a la constitución anatómico-fisiológica, es decir, a las características fisiológicas que distinguen al macho de la hembra. El segundo hace referencia a las atribuciones sociales dicotómicas y jerarquizadas creadas cultural e históricamente para varones y mujeres. En los 90, el debate se amplía a partir de la distinción entre sexo/orientación sexual/género. Estas categorías se enriquecen mediante la profundización sobre el contenido relacional masculino- femenino, esto es, las relaciones de género. Las mismas se complejizan al entrecruzarse con el entramado de las clases sociales y las categorías de raza/etnia, generación/edad, religión, nacionalidad e identidades múltiples.

Sin pretensiones de exhaustividad sobre los cruces posibles entre ambos estudios, en esta ponencia se desarrolla un eje de reflexión central: la sospecha hacia el discurso universalista en el campo de la educación y de las ciencias sociales.

La sospecha hacia el discurso universalista: visiones eurocéntricas y androcéntricas

La colonialidad del saber: cuestionamientos a las visiones eurocéntricas

Un primer recorrido por el programa modernidad/colonialidad posibilita caracterizarlos con las siguientes notas centrales: la distinción entre colonialismo y colonialidad, el pensamiento construido a partir de la noción de sistema-mundo (Wallerstein), la atención puesta en la colonialidad como el "lado oscuro" de la modernidad, la problematización de los discursos eurocentrados e intracentrados de la modernidad, la consideración del pensamiento decolonial como un "paradigma otro", y la consolidación de un proyecto decolonial (Restrepo y Rojas, 2010). Este programa propone entender la modernidad de un modo distinto de las perspectivas intra-modernas que consideran la globalización como una universalización y una radicalización de la misma, explicando la modernidad como un fenómeno esencialmente europeo (Escobar, 2003).

Desde el programa mencionado, se sugiere una noción de exterioridad a la modernidad/colonialidad, esto es, un afuera constituido como diferencia por el discurso hegemónico. De manera que se cuestionan los orígenes espaciales y temporales de la modernidad, centrando la atención en el colonialismo y en el sistema mundial capitalista como constitutivo de la modernidad. Así, la conquista de América y el control del Atlántico después de 1492, marcan la emergencia de Latinoamérica como la primera periferia de la modernidad europea. En este aspecto, Dussel (2000) subraya que la diacronía unilineal Grecia-Roma- Europa es un invento ideológico romántico alemán de fines del siglo XVIII. Esta visión de carácter eurocéntrico toma como punto de partida de la modernidad fenómenos intraeuropeos y supone que el desarrollo posterior requiere sólo de Europa para explicar el proceso. Este eurocentrismo consiste en haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como centro.

En esta mirada eurocéntrica, la civilización moderna se autocomprende como superior, lo que obliga a desarrollar a los más "primitivos" a través de un proceso educativo de despliegue unilineal y a la europea. Como los "bárbaros" se oponen al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer la violencia si fuera preciso. La otra cara oculta de la modernidad desentraña el mundo periférico colonial y los sujetos víctimas de un acto irracional. En este sentido, Dussel ubica en lo que llama una primera modernidad (siglos XVI y XVII), el surgimiento de una subjetividad propiamente moderna —aunque no burguesa— en el mundo hispánico: el "yo conquistador". Este modo de subjetividad entabla frente al "otro" una relación excluyente de dominio, constituyendo la protohistoria del *ego cogito* de la segunda modernidad (siglo XVIII) (Castro-Gómez, 2005). Al respecto, Mignolo agrega que el primer discurso universalista de los tiempos modernos se vinculó con la mentalidad aristocrático cristiana: es el discurso de la limpieza de sangre, es decir, el imaginario cultural de la blancura. Una matriz clasificatoria perteneciente a la cultura cristiana medieval europea se transformó, en virtud de la hegemonía española, en un diseño global. Se trata de una superioridad étnica frente a otros, además de la supremacía de unas formas de conocimiento sobre otras (Castro-Gómez, 2005).

Las separaciones y particiones del mundo de lo "real" y las formas como se va construyendo el conocimiento se sistematizan a partir de la Ilustración en el siglo XVIII y, posteriormente, con la conformación de las ciencias sociales. A uno de los principales procesos de separación lo constituye la ruptura ontológica entre

el cuerpo y la mente, entre la razón y el mundo, tal como lo planteó Descartes. De este modo, se produce una subjetivación de la mente que coloca a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo. Sobre esta base se produce un conocimiento descorporeizado y descontextualizado que se presenta como universal y objetivo (Lander, 2000).

Las ciencias sociales se constituyen en cinco países liberales industriales (Inglaterra, Francia, Alemania, las Italias y los Estados Unidos) en la segunda mitad del siglo XIX. El eje articulador central es la idea de modernidad, basada en cuatro dimensiones: la visión universal de la historia asociada a la idea de progreso, la naturalización de las relaciones sociales y de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista, la ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad y la superioridad de los saberes que produce esa sociedad —ciencia— sobre otros (Lander, 2000). En este marco, la perspectiva decolonial reconoce la mutua constitución de modernidad y colonialidad, siendo ésta última su lado oscuro, a la vez que impugna el eurocentrismo en tanto modalidad dominante del conocimiento.

El concepto de colonialidad alude a la dimensión epistémica, es decir, cognitiva y simbólica, vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia. Dicho surgimiento ha implicado la paulatina invisibilización de la simultaneidad epistémica del mundo. Al colonialismo, en tanto que expropiación económica y territorial de Europa sobre las colonias, corresponde la colonialidad, como expropiación epistémica que condenó los conocimientos producidos en ellas a ser el pasado de la ciencia moderna (Castro-Gómez, 2005).

Se trata de la organización colonial del mundo a la vez que la constitución colonial de los saberes, los lenguajes, la memoria, el imaginario que tiene como fundamento el carácter universal de la experiencia europea. Esto constituye un universalismo eurocéntrico excluyente. La partición externa entre humanos y no humanos supone la idea que los primeros diferencian entre naturaleza y cultura, entre ciencia y sociedad, mientras que los segundos no pueden hacerlo (Lander, 2000).

Las fuerzas epistémicas fueron convertidas en formas de conocimiento subalternas en su consideración como "tradicionales", "folclóricas", "emocionales". El imaginario colonial de carácter ideológico (Castro-Gómez, 2005) supone la formulación de conceptos binarios: barbarie-civilización, tradición-modernidad, comunidad-sociedad, subdesarrollo-desarrollo. Estas tendencias se radicalizan en una creciente separación entre la población en general y el mundo de los expertos.

Esas sucesivas escisiones se articulan con los contrastes establecidos en la constitución colonial del mundo: occidental-europeo-moderno y los "otros".

Se trata de la fabricación de un tipo hegemónico de subjetividad, pero además de una forma hegemónica de producción de conocimientos. En efecto, es un modo de conocimiento humano que eleva las pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado.

El "punto cero" es el del comienzo epistemológico absoluto que condena las demás formas de conocer al estatuto de *doxa*, superstición, obstáculo epistemológico (Castro-Gómez, 2005).

Para Quijano, el eurocentrismo como sistema de ordenamiento cultural, epistémico y cognitivo, se articula con la reproducción de la dominación colonial y neocolonial y constituye una relación entre poderes y saberes. De ahí que se trata de la colonialidad del saber pero además del poder (Castro-Gómez, 2005).

La colonialidad del poder alude a una estructura específica de dominación a través de la que fueron sometidas las poblaciones nativas de América a partir de 1492. Se trata de una forma de dominación basada en una superioridad étnica y epistémica que producía la adopción, por parte de los colonizados, del universo cognitivo de los colonizadores, esto es, de la naturalización del imaginario cultural europeo. Para lograr este objetivo el Estado español creó la encomienda, que implicaba la tarea de evangelización sistemática y el duro trabajo corporal como un modo de violencia epistémica.

El nuevo sistema de dominación social tuvo como elemento fundacional la idea de raza como producto mental específico de la conquista y colonización de América. Dicha idea fue impuesta como el mecanismo social fundamental de clasificación social básica y universal de todos los miembros de nuestra especie (Quijano, 2005). Ese proceso implicó que a la dominación colonial, a la racialización, a la re-identificación geocultural y a la explotación del trabajo gratuito les fue superpuesta la emergencia de Europa Occidental como el centro de control del poder, del desarrollo del capital y de la modernidad/ racionalidad (Quijano, 2005).

De acuerdo a lo expuesto, es indudable que un pensamiento no eurocéntrico resulta necesario para propender a otro entendimiento de las Ciencias Sociales y el campo de la educación en América Latina. No obstante, cabe interrogar: ¿es el eurocentrismo la única perspectiva epistemológica a ser cuestionada? ¿Se puede avanzar en otras críticas, además de la impugnación al eurocentrismo colonial de los saberes sociales modernos?

Los estudios feministas: críticas al androcentrismo

Escobar (2003) esgrime que una de las preguntas abiertas no resueltas del Programa de Investigación modernidad/ colonialidad se refiere al género. En este aspecto, una de las contribuciones de los Estudios Feministas que posibilita redimensionar el conocimiento en el campo educativo y de las ciencias sociales se refiere al cuestionamiento a su carácter androcéntrico. Efectivamente, las mujeres han atravesado in extenso de la historia, distintas instancias de apropiación de los saberes y conocimientos legitimados. Desde conocimientos gestados a nivel individual, pasando por conocimientos construidos en relación al espacio de lo público, hasta llegar —y continuar— con los aportes de categorías y conceptos en los espacios académicos.

A lo largo de la historia, en el discurso científico en general y particularmente en el discurso de las ciencias humanas, el aporte realizado por las mujeres a la construcción de la vida social, cultural y científica, aparece silenciado y menospreciado. Desde la segunda mitad del siglo xx, las académicas feministas denuncian el androcentrismo en la ciencia como forma específica de sexismo. Este análisis crítico del conocimiento científico permitió develar que el enfoque de una investigación desde la perspectiva únicamente masculina; la posterior consideración de los resultados como válidos tanto para los varones como para las mujeres distorsiona el conocimiento científico.

El carácter androcéntrico en la construcción del conocimiento científico se puede analizar en dos vertientes: la excluyente y la incluyente. La primera se establece históricamente al negar el acceso a la producción del conocimiento científico a la mitad de la humanidad: las mujeres. La segunda vertiente, el androcentrismo incluyente, se manifiesta a partir del ingreso legitimado de las mujeres al conocimiento científico con la omisión de la condición sexuada del sujeto que construye conocimiento. A esto se agrega la incorporación acrítica de las relaciones sociales construidas entre varones y mujeres como objeto de estudio, desconociendo el enfoque de género (Lenarduzzi y Vallejos, 1996; Yannoulas, Vallejos y Lenarduzzi, 2003).

Más específicamente, la palabra androcentrismo se refiere a la adopción de un punto de vista central que se afirma hegemónicamente y relega a los márgenes de lo no significativo cuanto considera impertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida, denegándolo. Este punto de vista sería propio,

no del hombre en abstracto, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemónico de la vida social, se autodefinen como superiores y se imponen —coercitiva y/o persuasivamente— sobre otros hombres y otras mujeres. Es así que la academia feminista denuncia un saber que identifica masculinidad con humanidad y generalidad. Esta masculinidad se define desde la inclusión de aquellas atribuciones "naturales" en los varones —razón y objetividad—, casualmente los "dones" necesarios para hacer ciencia.

Según Maffía (1992) la historia de la filosofía, por su lenguaje universalista de aparente neutralidad, es el producto más acabado de la mirada androcéntrica. Como plantea Collin (en Duby y Perrot, 1993: 292): "La metafísica de los sexos, que también se puede calificar de esencialismo, afirma una diferencia esencial, incluso natural, entre las mujeres y los hombres y define sus especificidades respectivas. O más precisamente la de las mujeres, pues la de los hombres es implícita o explícitamente asimilada a la generalidad."

Distintas formas discursivas van consolidando concepciones ligadas a la superioridad masculina, mediante argumentos que cristalizan a las mujeres en la desvalorización. Así, la concepción del "útero trashumante o migratorio" para los egipcios justificaba el temperamento débil y enfermizo de las mujeres. Para Platón, el hombre se definía por "lo alto" y poseía un alma racional alojada en la cabeza, mientras que las mujeres se determinaban por "lo bajo" (su matriz). Aristóteles las consideró como "seres inacabados e incompletos". Para Galeno, desde el discurso médico, los varones eran secos y calientes, por eso el cuerpo y la sangre masculina les permitirían el coraje y la inteligencia. A su vez, las mujeres, eran frías y húmedas, lo cual les asignaba un lugar de imperfección e inferioridad respecto de los varones.

De este modo, la homologación de lo genérico humano con lo masculino estableció un orden que solidificaba las diferencias, otorgándoles el valor de verdad inmutable. Un orden en el que la diferencia es denegada, estableciendo analogías, comparaciones jerarquizadas, oposiciones dicotómicas. Las categorías para pensar la diferencia se estructuran en torno a una lógica atributiva donde el otro se construye por la falta o la negación; una lógica binaria que alterna sólo dos valores de verdad, uno verdadero y el otro, falso; una lógica jerárquica en tanto se convierte uno de los términos en inferior, o bien en complemento o en suplemento (Fernández, 1994).

Subyace a estas argumentaciones una lógica dual que sobrevaloriza el alma, el espíritu, lo sagrado, como expresión de lo bueno, lo racional, lo ordenado, lo sólido, lo verdadero, condensado en lo masculino. El cuerpo, en contraposición dicotómica, se refiere a la materia y a lo profano, como manifestación del caos, lo irracional, lo oscuro, lo oculto, lo malo, incontrolable y desordenado, expresado en lo femenino. Desde allí la justificación de la subordinación de la mujer, limitando su acceso a las esferas de poder y a los ámbitos de producción del conocimiento (Maffía, 1992).

Desde ese lugar, las mujeres —incluidas las blancas— fueron condenadas a la ignorancia y se les discriminaba de los ámbitos de educación formales que distribuían los saberes considerados legítimos. La historia de la educación de las mujeres brinda numerosos ejemplos de subordinación basada en las diferencias "naturales", justificando el recorte de los contenidos educativos con su consecuente adecuación a aquello considerado como "lo propio de la mujer".

La sospecha hacia la universalidad del conocimiento nos ha permitido cuestionar sus sesgos eurocéntrico y androcéntrico. Ahora bien: ¿es posible avanzar en este recorrido y pensar el eurocentrismo de los feminismos académicos que algunos intelectuales plantean? ¿Se puede, a su vez, reconocer el androcentrismo de los estudios decoloniales y propender a una lectura más compleja?

A modo de cierre y apertura

Varias críticas han irrumpido en las últimas décadas hacia un movimiento feminista considerado homogeneizador y que iguala a todas las mujeres, señalando las "múltiples opresiones" y las "diferentes diferencias". Este feminismo toma como referencia al sujeto mujer blanca, occidental, heterosexual, de clase media, urbana, educada y ciudadana (Hooks, en Hooks, Brah, Sandoval y Anzaldúa, 2004).

Estos cuestionamientos provienen de variadas vertientes: el feminismo negro, los Estudios Postcoloniales de la India (asiáticos y africanos), la teoría chicana feminista de América Latina y los estudios críticos al decolonialismo.

Así, Hooks (en Hooks, Brah, Sandoval y Anzaldúa, 2004) sostiene que gran parte de la literatura feminista blanca atravesada por una ideología burguesa del individualismo liberal oblitera el problema del racismo. Por su parte, Spivak (2003) plantea el silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa histórica capitalista, en el sentido que no es un sujeto que ocupa una posición discursiva desde la que puede hablar o responder.

Desde la teoría feminista chicana, Anzaldúa, de acuerdo al planteo de Rius (2009), propone la idea de frontera y la concibe como algo más allá de lo geográfico

y lo geopolítico. Se trata del despojo y el dolor del migrante y de los sujetos en las zonas fronterizas, sujetos residuales e intersticiales que habitan los bordes de la nación. La "New Mestiza" constituye el sujeto híbrido e intersticial, fronterizo y periférico.

Desde otra perspectiva, Segato (2011) aborda las relaciones entre colonialidad y género. Entiende que no se trata de la mera introducción del género en los estudios decoloniales como un tema más, sino de darle a la categoría un real estatuto epistémico. Identifica en las sociedades indígenas y afroamericanas una organización patriarcal, aunque diferente a la del género occidental y que podría ser descripta como un patriarcado de baja intensidad. En este aspecto, las jerarquías que ya formaban parte del orden comunitario preintrusión de los conquistadores (básicamente las de casta, de estatus y de género), se agravan y se intensifican. En efecto, el poder de los que ya tenían poder —ancianos, caciques, hombres en general— se acrecienta con la intervención colonial estatal y el ingreso al orden de la modernidad colonial. Esto es posible mediante la superinflación de los hombres en su papel de intermediarios con el mundo exterior del blanco y la hiperinflación de la esfera pública, habitada ancestralmente por los hombres con el derrumbe y privatización del espacio doméstico.

La autora sostiene que las características del crimen de genocidio son, por su racionalidad y sistematicidad, originarias de los tiempos modernos. Pero también lo son los feminicidios, como prácticas casi maquinales de exterminio de las mujeres.

Desde el feminismo decolonial, Lugones (2008) propone lo que denomina "Sistema Moderno/ Colonial del Género" como modelo epistemológico y abordaje teórico que implica la inseparabilidad de la raza y del género. Concibe la jerarquía entre lo humano y lo no humano como la dicotomía central de la modernidad colonial, acompañada por otras distinciones jerárquicas, entre ellas, entre hombres y mujeres, distinción que se transformó en la marca de lo humano y de la civilización.

Subraya que la consecuencia semántica de la colonialidad del género es que la "mujer colonizada" es una categoría vacía ya que ninguna hembra colonizada es una mujer. Aboga por un feminismo descolonial que enfatice una intersubjetividad historizada, encarnada, y que cuestione la opresión de género racializada, colonial, capitalista, y heterosexualista.

Estos aportes permiten interrogar el androcentrsimo del pensamiento decolonial, así como habilitar la descolonización del feminismo.

Los planteos hasta aquí esbozados posibilitan destacar ciertas cuestiones a considerar en un cruce posible entre Estudios Decoloniales y Feministas, en lo que respecta al cuestionamiento hacia el discurso universalista en el campo de la educación y de las ciencias sociales.

Entre esas cuestiones se señala el necesario cuestionamiento tanto al eurocentrismo como al androcentrismo en la educación y en las ciencias sociales. En relación con dicha crítica algunos tópicos se tornan comunes, con sus respectivas especificidades de planteos entre los estudios feministas y decoloniales. Se señalan los más significativos: la explicitación de la posición de los sujetos de conocimiento, las estrechas vinculaciones entre saber y poder, el reconocimiento de los saberes subalternos, el carácter corpóreo del acto cognoscitivo, la puesta en jaque del logocentrismo con sus constitutivos pares dicotómicos.

Se trata de pensar ambos estudios en su carácter de "saberes situados" (Haraway, 1995), pero también de saberes en diálogo que contribuyen a la construcción de una epistemología ampliada a lo histórico-social.

Referencias

Anzaldúa, Gloria (2004), "Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan", en Hooks, Bell, Brah, Avtar, Sandoval, Chela, Anzaldúa, Gloria, *Otras inapropiables*, pp. 71-80, Madrid, Creative Commos.

Belausteguigoitia Rius, Marisa (2009), "Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa", en *Revista Estudios Feministas*, número 17, volumen 3, pp. 755-767, Florianópolis.

Cangiano, María y Lindsay Dubois (comp.) (1993), *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Castro-Gómez, Santiago (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños*, Colombia, Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Collin, Françoise (1993), "Diferencia y diferendo: la cuestión de las mujeres en la filosofía", en Georges Duby y Michelle Perrot (orgs.), *Historia de las Mujeres*, Vol. V. pp. 319-357, Madrid, Taurus.

Dussel, Enrique (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 24- 33, Buenos Aires, CLACSO.

Escobar, Arturo (2003), "Mundos y conocimientos de otro modo", en *Tabula Rasa*, N° 1, pp. 51-86, Colombia.
Fernández, Ana M. (1994), *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós. Haraway,
Haraway Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres,* Madrid, Cátedra.
Hooks, Bell (2004), "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista", en Hooks, Bell, Brah, Avtar, Sandoval, Chela, Anzaldúa, Gloria, *Otras inapropiables,* pp. 33-50, Madrid, Creative Commos.
Lander, Edgardo (2000), "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntrico", en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* pp. 4-23, Buenos Aires, CLACSO,.
Lenarduzzi, Zulma y Adriana Vallejos (1996), "Mujeres, feminismo y género en la producción del conocimiento científico", en *Ciencia, Docencia y Tecnología,* N° 12, Año VII, pp. 101-120, Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos.
Lugones, María (2008), "Colonialidad y género", en *Tabula Rasa*, N° 9, pp. 73-101, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
Lugones, María (2011), "Hacia un feminismo descolonial", *en La manzana de la discordia*, N° 2, Vol. 6 pp. 105-119.
Maffía, Diana (1992), "La increíble y triste historia de la naturaleza femenina según la filosofía y la ciencia desalmada", en *Propuesta Educativa*, N° 7, Año 4, pp. 73-77, Buenos Aires, FLACSO.
Quijano, Aníbal (2005), "Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina", em *Estudos Avançados*, número 19, volumen 55, p. 9-31, Brasil.
Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Bogotá, Universidad de Cauca e Instituto PENSAR.
Segato, Rita L. (2011), "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", en Aníbal Quijano y Julio Navarrete (eds.), *La cuestión Descolonial* (en línea), Lima, Universidad Ricardo Palma, Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, disponible en http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonialgato.pdf; consultado el 30 de Septiembre de 2013.
Spivak, Gayatri (2003), "¿Puede hablar el subalterno?", en *Revista colombiana de Antropología*, Vol. 9, pp. 297-364, Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
Yannoulas, Silvia C., Adriana Vallejos y Zulma Lenarduzzi (2003), "Feminismo e academia", em *Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos*, Vol. 81 pp. 425-451.

El problema y el objetivo de la investigación en educación desde la teoría crítica

José Juan García,[1]
Agustina Susana Limón[2]

La herencia racionalista: el necesario canon de cientificidad

El periodo entendido como modernidad tiene en la racionalidad su aportación histórica en el esfuerzo humano por encontrar respuestas a los problemas que el conocimiento plantea reiteradamente en cada campo de conocimiento. La posibilidad explicativa de la razón ha dominado las perspectivas epistémicas de otros procesos explicativos.

El protagonista central, Aristóteles, y las corrientes asociadas con su filosofía dieron forma a la rigurosidad metódica desde una lógica sistematizada. Deducción e inducción constituirían a partir de su aparición la vía comprensiva del entorno natural.

Los debates y polémicas que aparecieron del siglo V a.C. al XVIII d.C. y, posteriormente, a finales del XIX enriquecieron la racionalidad griega hasta constituir un paradigma del conocimiento desde la visión científica resultante.

[1] Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[2] Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Benito Juárez Autónoma de Oaxaca, México.

La visión empírica del mundo se concretó en las metodologías, en otra base filosófica del conocimiento, la ontología. Al margen del problema del ser, la ontología soluciona la intervención en los objetos de investigación desde la perspectiva del sujeto investigador, su visión de la realidad y su formación. El conjunto de procesos determinará métodos y objetos de investigación. Aspectos que no preocupan a docentes e investigadores que confían sólo en la intuición y confianza en que los problemas del conocimiento son inexistentes y confían en tradiciones y visiones historizadas.

En los inicios del siglo XX, las polémicas manifestaban enfrentamientos profundos desde la filosofía y la sociología. El debate representativo entre el círculo de Viena y el racionalismo crítico de K. Popper fue intervenido por la crítica de Frankfurt.

El conocimiento riguroso se definió entre el hallazgo y su construcción. Intelectuales como Wittgenstein y Russell se inclinaron por la formalidad metodológica; el racionalismo popperiano, por el falsacionismo, y Frankfurt, por el lenguaje y la interpretación. En cada uno de los planteamientos, aparecen respuestas a problemas epistemológicos. El conocimiento se convierte en una intervención racionalista bajo diferentes horizontes.

La preocupación implícita del presente trabajo radica en considerar que, desde esta perspectiva, se comprende la metodología de investigación en el campo educativo y, sin embargo, existe una renuencia de los docentes e investigadores por acercarse a la discusión, aunque todos reconocen su importancia.

Los ejes para abordar el problema, inicialmente propuesto por M. Weber, han derivado en epistemologías emergentes implicadas con métodos de investigación congruentes.

Erklären-Verstehen y las limitaciones de los paradigmas

Inicialmente entendidos como *erklären-verstehen* (explicación y comprensión), los fines de la investigación científica, diferenciados en los objetos de estudio propios de las ciencias fácticas o de la cultura, han permitido la emergencia de otras variantes epistemológicas. La primera generación de Frankfurt establece el carácter provisional del conocimiento, de inspiración popperiana y, desde este postulado, inicia una crítica a la cientificidad convencional y a su método. Esta

crítica se extenderá hasta la revisión profunda del Método (Feyerabend) y sus orígenes racionalistas, que subyace aún en las posiciones más críticas de nuestros medios académicos.

La paradoja implica nuestro compromiso desde la crítica de las corrientes cualitativas, pero nuestras prácticas de investigación se basan en la racionalidad convencional de la ciencia, con una inercia al cambio que denota conceptos y metodologías ajenas a la interpretación intersubjetiva.

Por otra parte, en la formación de investigadores, particularmente en educación, lo fundamental es entender el conocimiento como construcción social, contextualizada y en lo heurístico, y comprender los fines y contenidos metodológicos de la investigación.

Las epistemologías de reciente aparición resultan más difíciles de aceptar en las prácticas formativas de investigadores de nuestro país. No se corre el riesgo de acercarse a la Epistemología Anarquista o se desconoce la Epistemología de la Complejidad como fundamentos de metodologías de investigación emergentes congruentes con una visión interpretativa de la investigación pedagógica. Se sigue confiando, inconscientemente, en las promesas de los métodos racionalistas que prometen manejar verdades y objetividades. Éstas resultan más prácticas.

El anarquismo epistemológico, una de las propuestas actuales, parte del embate que Feyerabend dirige a la razón y a la ciencia moderna. En un sentido similar al habermasiano, denuncia el carácter ideológico que la ciencia ha adquirido en su versión instrumental, como racionalidad técnica. Sus objetivos, lamentablemente evidenciados en las tecnologías militares probadas en las recientes guerras de las potencias económicas de Occidente, han otorgado un matiz rechazable y poco humano. La aparición pública de la energía nuclear sacrificó a cientos de miles de japoneses.

La respuesta de Feyerabend:

> ... desarrollemos una nueva clase de conocimiento que sea humano no porque incorpore una idea abstracta de la humanidad, sino porque todo el mundo pueda participar en su construcción y cambio, y empleemos este conocimiento para resolver los dos problemas pendientes en la actualidad, el problema de la supervivencia y el problema de la paz; por un lado, la paz entre los humanos y, por otro, la paz entre los humanos y todo el conjunto de la Naturaleza (Feyerabend, 2008: 17).

Otra corriente epistemológica está representada por la complejidad de Edgar Morin. El punto de partida para Morin implica que no hay fenómeno simple,

siempre tiene detrás una complejidad asombrosa. Complejidad no entendida como interacciones enredadas o difíciles de acceder, sino procesos que no tiene un punto de partida o un término, sino que es "una espiral que crea incertidumbre e incluso produce regresiones", una aventura del conocimiento. Esencialmente la complejidad está contenida en los Mandamientos del paradigma de simplificación y principios de interacción compleja (Morin, 2006).[3]

Citamos una perspectiva actual de la epistemología por su cercanía a las ciencias naturales. La teoría de las ciencias naturales avanzadas ha descansado en modelos, algunos de ellos demasiado abstractos (como los matemáticos), que han desplazado la componente empírica de la investigación científica convencional. A la visión abstracta de la realidad, la Complementariedad propone la participación de la intuición sobre procesos empíricos para darle sentido a las proposiciones matemáticas. Se recupera la intuición, pero no desde su historización de la visión de mundo, sino como saber fundamentado en hechos y objetos. La propuesta planteada por N. Bohr provocó serios debates entre los físicos avanzados de su tiempo, entre ellos Einstein y su abstracción relativista.

¿Qué de todo este debate está considerado por el docente en su quehacer formativo, tanto en el aula como en sus diseños y asesorías de investigación, o en su propia formación?

El horizonte epistemológico del siglo XX al siglo XXI

K. O. Apel, de la segunda generación de Frankfurt, analizó los debates de las tradiciones científicas derivadas de la explicación y la interpretación, en un contexto histórico desde finales del siglo XIX con Max Weber y la sociología comprehensiva hasta Von Wrigth y la teoría de la cobertura legal (Mardones y Ursúa, 1999:18-32). A pesar del tiempo transcurrido desde su aparición, las tradiciones no han quedado entendidas del todo. El documento mantiene una tesis central suficiente para entender los métodos cualitativos y cuantitativos desde sus propias lógicas. En algunos espacios del campo de conocimiento en nuestro

[3] Audio conferencia de Edgard Morin: Complejidad de la complejidad. Conferencia de apertura del 3° seminario bienal internacional, acerca de las implicaciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas de la teoría de la complejidad, La Habana, Cuba, Enero 2006.

país, una investigación resulta cuantitativa si se apoya en números. Éste apoyo consiste en un apartado estadístico que se convierte en el criterio suficiente de cientificidad, dejando pasar el momento en que la lógica de la ciencia natural, causal, lineal, predictiva y sistematizada requiere de las matemáticas como lenguaje propio. Ésta es la segunda prerrogativa de la cientificidad planteada desde la baja edad media, en la Escuela franciscana de Oxford.

La crítica social de Frankfurt sujeta las tradiciones a procesos intersubjetivos desde los que, como alternativa epistemológica, el conocimiento resulta momentáneo, intersubjetivo y tentativo. Las tradiciones equiparan sus conocimientos como historizados y provisionales. Kuhn y Feyerabend convierten los paradigmas en respuestas con cobertura momentánea y siempre bajo la posibilidad de ser modificadas por nuevos descubrimientos y aplicaciones rigurosas. Particularmente, Feyerabend encuentra tantas debilidades que culmina sus propuestas rechazando el método y el conocimiento formalizados. Especialmente cuando se trata de las ciencias convencionales.

Podríamos considerar el siglo XX como el espacio en que se consolida la epistemología de las ciencias sociales y de las humanidades. A las polémicas y problemas centrales de atención en el campo de la epistemología como la razón y la racionalidad, el método, el canon de cientificidad, se han retomado o incorporado perspectivas que amplían y complejizan un campo en construcción.

Uno de los temas retomados es el papel del sujeto ante el objeto, que obliga a considerar su carácter histórico y cultural en un devenir filosófico, social y geográfico. Esta situación lleva a interrogarse sobre la existencia de una epistemología latinoamericana en que se cuestiona al sujeto en tanto dependiente de posturas eurocéntricas y la exigencia de su contexto que le demanda posturas comprometidas políticamente en vías a la propuesta de un conocimiento que aporte al desarrollo de una sociedad más justa. La centralidad del objeto que va de lo particular regional al ámbito de lo internacional en busca de un estatus epistémico con exigencias de futuro engarzadas con un requerimiento utópico. "La reflexión epistémica en América Latina no puede dejar de ser una toma de conciencia de cómo fue construido el conocimiento, en forma que permita entender por qué ciertas posibilidades de construcciones sociales no se dieron, ya que las ciencias sociales tienen su responsabilidad en los procesos políticos" (Zemelman 1999: 21).

Ahora bien, la relación sujeto-objeto siempre estará mediada, ya que es una relación entre sujeto y realidad. La mediación "...en primer lugar [es]... el lenguaje. Hay código lingüístico que está mediando entre el sujeto y la realidad.

Pero, además, mediado por el inconsciente, mediado por la ideología, mediado por teorías o elaboraciones conceptuales anteriores, etcétera... Este acceso es posible en la medida en que tomemos conciencia de las mediaciones, en la medida que las controlemos racionalmente y en la medida en que permitamos que la percepción ajena corrija nuestra propia percepción, porque si no damos chance a eso, no hay posibilidad de corrección ninguna en el acercamiento a la realidad" (Cerutti 1999: 29).

El juego de las mediaciones en la relación sujeto-objeto ha propiciado propuestas epistémicas en que el lenguaje protagónicamente orienta posturas como la semiótica (Eco) y la semiología (Saussure), hasta las que incorporan la cultura y constituyen los significados de segundo nivel, la construcción del realismo (Barthes) o los juegos del lenguaje (Wittgenstein).

Entre finales del siglo XX y los años que llevamos del XXI, se albergan otras posturas que tienen que ver con las caracterizaciones histórico-culturales de nuestros días y que se centran en los "post". Éstos son propuestas críticas en un amplio espectro de las mediaciones que abordan e introducen nuevas perspectivas y enfoques.

Para los posestructuralistas, la preocupación se establece en torno al producto del proceso de construcción del conocimiento. Su crítica es a los metarrelatos y a la sistematización: "Derrida ha explorado cómo se producen los efectos de verdad en el discurso filosófico; es decir cómo se sostiene un argumento y se hace que parezca lógico y necesario" (Potter, 1998: 110). En el mismo sentido, M. Foucault se ocupa de la reflexión sobre la validez del discurso y establece la metáfora de los regímenes de verdad, y "... sugiere que los discursos, además de producir objetos, pueden producir sujetos" (Potter, 1998: 117).

Al delimitar la selección de los objetos a la realidad de lo anormal, de lo no visible, lo irracional, de cómo se constituyen los sujetos en los nuevos discursos arqueológicos en el devenir histórico de las formaciones discursivas,[4] Foucault

[4] "Las formaciones discursivas son unidades epistemológicamente neutras: ni científicas ni no científicas. Son leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación conceptos, opciones teóricas que están investidos en instituciones, en técnicas, en conductas individuales y colectivas, en ficciones literarias, en especulaciones teóricas. A ese conjunto, Foucault le atribuye el nombre de saber... Porque el saber no es la ciencia sino el campo de la historia efectiva" Hereñú, Viviana, Natalia Raymondo (2003) "Epistemología. La ciencia entre paréntesis,", en *Revista La Trama de la Comunicación. Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación.* (En línea).Vol. 8, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - Universidad Nacional de Rosario. http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/204 [Consultado en abril de 2014].

afirma que se necesita un pensamiento afirmativo que diga sí a la divergencia y a la multiplicidad y cuyo instrumento sea la disyunción, se trata de un pensamiento que oponga multiplicidad a unidad, heterogeneidad y dispersión a homogeneización y totalización unificadores" (Hereñú, 2003: 13). En tanto Deleuze esboza su proyecto: "queremos pensar la diferencia misma, y la relación de lo diferente con lo diferente, independientemente de las formas de representación que la conducen a lo mismo y lo hacen pasar por lo negativo" (Hereñú, 2003: 13).

Los posmodernos se ocupan de los metarrelatos. Lyotard se basa en observaciones de las transformaciones de las ciencias, la literatura y el arte en las sociedades occidentales y acentúa lo que llama crisis de narraciones, esto es, la incredulidad ante las metanarraciones. Llama narración a una forma de saber más tradicional o precientífico en una cultura. Su crítica es directa a los grandes relatos como el marxismo, el feminismo o la sociología construccionista de la ciencia pero que "carece por entero de la exploración reflexiva que constituye, en otros lugares, una de las características más vivas del posmodernismo" (Potter, 1998: 123).

En tanto, el posestructuralismo examina hechos y descripciones. La intertextualidad es pertinente para que tanto posestructuralistas como posmodernos aborden una realidad en la que: "Derrida ha socavado radicalmente las grandes tradiciones filosóficas y sus nociones de verdad; Foucault ha hecho lo mismo con las nociones individualizadas tradicionales del sujeto humano. Han expulsado las certezas modernistas y las han sustituido por incertidumbres, pero también por nuevas posibilidades" (Potter, 1998: 128).

En el orden de las polémicas, el contenido y sentido de las epistemologías, tanto en el ámbito de las ciencias como en lo social y las humanidades, se han diversificado y si bien en la convocatoria de este congreso se plantea que aún están vigentes las denominaciones de epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas, éstas sustentan el sentido de lo metodológico, dejando de lado las posturas específicas sobre el proceso de la construcción del conocimiento, sus protagonistas y elementos sustantivos. Además, se deben considerar las mediaciones del proceso, tipo de conocimiento a construir y los requerimientos para abrir las posibilidades de nuevos enfoques y lenguajes actualizados.

Reflexión epistémica en el campo educativo y la Pedagogía

En la educación como un campo de praxis social convergen prácticas sustentadas desde diversos enfoques, ya sean epistémicos, filosóficos, teóricos, metodológicos que implementan una variedad de intencionalidades y racionalidades. La educación se configura como un campo en que se dan cita diversas posturas que consolidan reflexiones sobre lo educativo, que van desde suposiciones y experiencias a planteamientos metodológico-técnicos epistémicamente sustentados desde la las ciencias de la educación o la pedagogía. La polémica, ciencia de la educación *vs.* pedagogía, propia del siglo xx, aún persiste en nuestros días.

Nuestra postura es la de considerar a la pedagogía como una ciencia compleja de lo social y humano que orienta las prácticas educativas desde diversos enfoques filosóficos y teóricos. Pero, en el campo educativo, su horizonte y su esencia es formar ciudadanos de acuerdo con las políticas internas y resolver problemas propios del campo y sus protagonistas.

En el nivel de educación superior, en los posgrados en educación o pedagogía, el conocimiento educativo ha resentido los resultados de los enfrentamientos paradigmáticos en sus dos quehaceres principales, la investigación y la docencia. Las conceptualizaciones y significados de los dos elementos se encuentran mediados y sujetos a las relaciones académicas intersubjetivas que cada institución establece en sus prácticas formativas. Los problemas y su delimitación aparecen en el campo de conocimientos como polisémicos. Los aspectos comunes de estas instituciones son que ninguna desarrolla vida académica que permita superar las diversas formaciones de sus docentes y compartir conceptualizaciones sin homogeneizarlas, en tanto el alumno en formación sobrevive a estos distanciamientos.

En el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Guanajuato en noviembre de 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la mesa correspondiente a Epistemología no alcanzó la presencia de los temas clásicos de la educación. La racionalidad de lo práctico limita el desarrollo de la teoría. La racionalidad instrumental permanece subyacente en la disciplina educativa de una manera similar a como las racionalidades empírico-analíticas de la investigación continúan limitando, desde una actitud pasiva de los formadores, el futuro inmediato de nuestro campo de conocimientos.

El problema del problema en la polémica de Popper y Adorno

En el ámbito de la investigación, una primera dificultad se presenta al novato investigador, ¿cómo inicia su investigación? Él tiene antecedentes que las más de las veces no coinciden con la postura de su asesor o tutor. Éste, por el principio de autoridad académica, le hace seguir un proceso esquemático fragmentado. La formación del investigador novato posteriormente se planificará. La postura epistémica o teórica es poco atendida y sólo la inercia de los discursos de la investigación cualitativa son los que prevalecen en la práctica. Pocas veces se encuentran investigaciones en que, desde su planificación, los jóvenes investigadores sustenten una postura epistemológica, una filiación teórica o filosófica y una coherencia metodológica.

De las polémicas del siglo xx, recuperaremos el debate del racionalismo crítico *vs.* la teoría crítica (Popper vs. Adorno) acerca de la caracterización del problema como punto de partida del proceso de construir conocimiento. Para Popper, la tensión entre lo que se sabe y lo que no se sabe (conocimiento e ignorancia) genera el planteamiento de un problema, que manifiesta un estado conflictivo, una contradicción o incoherencia, "algo no está en orden en nuestro presunto saber" (Popper, 1978: 10). En su quinta tesis plantea que "el punto de partida es siempre el problema; y la observación únicamente se convierte en una especie de punto de partida cuando desvela un problema; o con otras palabras, cuando nos sorprende, cuando nos muestra que hay algo en nuestro conocimiento —en nuestras expectativas, en nuestras teorías— que no está del todo en orden" (Popper, 1978: 11). La investigación se centra en la solución del problema.

Adorno está de acuerdo con que el problema es el punto de partida, pero considera que el problema de Popper es "algo de naturaleza exclusivamente epistemológica, en tanto que en mí es a un tiempo algo práctico, en último término una circunstancia problemática del mundo" (1978: 33). Relacionada con el objeto de la sociología, con la realidad social abordada desde el sentido del *verstehen*, (comprensión, interpretación). Gadamer y Habermas complementarán, sobre una interpretación del texto y del contexto.

La polémica, a decir de Dahrendorf, está plagada de ironías, ya que se plantearon más coincidencias con salvedades que manifestaban las divergencias de los ponentes. Por ejemplo, manifestaron unanimidad en el uso de la crítica que para Popper está vacía de contenido. Éste es un mecanismo para la confirmación

provisional de enunciados muy generales de la ciencia. En tanto, la crítica para Adorno "viene a radicar en el desarrollo de las contradicciones de la sociedad mediante el conocimiento de las mismas". En sus expectativas y aspiraciones cognitivas, "Adorno considera posible reproducir la realidad misma en el proceso del conocimiento y, en consecuencia reconocer y utilizar un aparato categorial inherente al objeto, para Popper el conocimiento viene a consistir siempre en un problemático intento de aprehensión de la realidad imponiendo a la misma categorías y, sobre todo, teorías" (Dahrendorf 1978: 49).

Tomando la postura de Adorno, el problema de investigación será una circunstancia problemática del mundo, ya que parte de la realidad social que nos interpela y nos compromete a tomarlo en cuenta. Complementaremos con la problematización de Sánchez Puentes, que aborda como un proceso "conformado por un número elevado de operaciones interrelacionadas que se expresan finalmente en el problema de investigación" (1995: 130).

Para Sánchez Puentes, la problematización se entiende como un proceso y como un producto. Se inicia con el cuestionamiento del investigador, que logra clarificar un objeto de estudio por el que localiza y/o construye el producto o problema de investigación. Saber problematizar es uno de los quehaceres centrales del investigador; constancia y disciplina son parte de su aprendizaje; capacidad de asombro, imaginación creadora, formación epistemológica, teórica y metodológica son un contexto necesario.

Los intereses del conocimiento y el objetivo de la investigación

Asociado a la delimitación del problema de investigación, se encuentra su definición del objetivo, justificado con los sentidos e intencionalidades que contienen los conocimientos que se desean elaborar, descubrir o desarrollar en el proceso de solución del problema.

La respuesta a la pregunta ¿para qué esta investigación? también explicita la filiación epistémica y metodológica que el investigador desea implementar. Definir el objetivo de la investigación es comprometerse con una postura ética y política. De no asumirse en este sentido, quedamos en la perspectiva de una racionalidad técnica e instrumental.

De la teoría crítica del Institut für Sozialforschung (Frankfurt) tomamos la teoría de los intereses que rigen el conocimiento (o teoría de los intereses

constitutivos de saberes) elaborada por Jürgen Habermas en el contexto de la segunda generación para reflexionar sobre la construcción del objetivo de investigación.

"Llamo intereses a las orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción" (Habermas, 1989: 199). Contamos con tres intereses: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio.

El interés técnico del conocimiento tiene la finalidad de desarrollar las explicaciones causales de los fenómenos naturales, sociales y humanos para desarrollar técnicas e instrumentos que permitan el control y ejercer el dominio con una perspectiva de utilidad pragmática. Es el interés que caracteriza a las ciencias empírico analíticas bajo una racionalidad técnico instrumental (Actuar conforme a medios-fines).

Por el interés práctico del conocimiento, se busca la comprensión y la interpretación de situaciones simbólicas (lenguaje) que desarrollen o mejoren la comunicación, capaz de guiar el juicio práctico (lo ético y moralmente necesario) para mejorar la vida social y humana. Es el interés que rige el conocimiento de las ciencias histórico-hermenéuticas que "obtienen sus conocimientos en otro marco metodológico... Las reglas de la hermenéutica determinan, por lo tanto, el posible sentido de los enunciados de las ciencias del espíritu" (Habermas, 1884: 170).

El interés emancipador tiene como finalidad liberar al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados que perpetúan el poder de diversas formas y por variadas instituciones. Promueve que a partir de la reflexión y la autorreflexión se construya conocimiento que se emancipe de las propias ataduras y situaciones que no permiten al sujeto desarrollarse, como los aspectos ideológicos, patologías personales, creencias y prácticas discursivas rígidas. Las ciencias críticas (psicoanálisis, filosofía, la ciencia social crítica, entre otras) ofrecen al sujeto un espacio epistémico para la construcción de nuevas propuestas, lenguajes y compromisos éticos donde la creatividad, la crítica y la ética sean la orientación de alternativas intelectivas más libres de la influencia del ejercicio del poder.

Los intereses técnicos, prácticos y emancipadores se convierten en los ejes orientadores de las investigaciones. No se trata de excluir o demeritar el sentido de alguno de los intereses, sino de tener una postura y comprometerse éticamente, conocer alcances y límites de cada uno de ellos y las perspectivas que cada uno

permite construir. Elaborar una crítica que ofrezca posibilidades de cambio y transformación en lo individual y socialmente. Los procesos de cambio argumentados en nuevas visiones que constituyan un proceso emancipador para la constitución de una vida digna más humana.

Conclusiones

De los intereses del conocimiento, el emancipador es el interés que requiere de mayor atención por parte de los nuevos investigadores. Desarrollarlo requiere un nivel de conciencia de sí mismo, reconocer sus relaciones y límites en la dinámica social y la capacidad de identificar su conocimiento sobre la naturaleza, la sociedad, lo histórico-cultural y lo humano.

Será necesario un proceso de sólida formación epistémica, ontológica, filosófica, teórica y metodológica actualizada y propia de nuestros tiempos que permita al investigador tomar postura y comprometerse ética y moralmente al seleccionar, para la investigación, problemas prácticos.

Referencias

Adorno, Theodor (1978), "Sobre la lógica de las ciencias sociales" en Karl Popper, Theodor Adorno *et al.*, *La lógica de las ciencias sociales,* pp. 29-46, México, Grijalbo.

Carr, Wilfred y Kemmis Stephen (1988), *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

Cerutti Guldberg, Horacio (1999), "Perspectivas y nuevos horizontes para las ciencias sociales en América Latina" en Johannes Maerk y Magali Cabrolié (coord.), ¿Existe una epistemología latinoamericana?, pp. 29-46, México, Universidad de Quintana Roo, Plaza y Valdés.

Dahrendorf, Ralf (1978), "Anotaciones a la discusión de las ponencias de Karl R. Popper y Theodor Adorno", en Karl Popper, Adorno Theodor et al., *La lógica de las ciencias sociales*, pp. 47-54, México, Grijalbo.

Feyerabend, Paul (2008), *Adios* a la razón, Madrid, Tecnos.

Habermas, Jürgen (1984), *Ciencia y Técnica como ideología,* Madrid, Tecnos.

Habermas, Jürgen (1989), *Conocimiento e interés*, Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.

_____ (1993), *La lógica de las ciencias sociales,* México, Taurus-Rei-México.

Mardones, J.M. y Ursúa N. (1999), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales,* México, Ediciones Coyoacán S.A. de C.V.

McCarthy, Thomas (1987), *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas,* Madrid, Editorial Tecnos.

Morin, Edgar (2005), *Introducción al pensamiento complejo,* Barcelona, Gedisa.

Olivé, León (1995), *Racionalidad epistémica,* México, Trotta S. A.

Popper, Karl (1978), "La lógica de las ciencias sociales", en Karl Popper, Theodor Adorno et al., *La lógica de las ciencias sociales,* pp. 9-27, México, Grijalbo.

Potter, Jonathan (1998), *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Barcelona, Paidós.

Sánchez Puentes, Ricardo (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas,* México, CESU-UNAM-ANUIES.

Torralba Roselló, Francesc (2000), *Explorar el sentido de la realidad,* Barcelona, Edebé.

Zemelman, Hugo (1999), "Epistemología y política en el conocimiento socio-histórico", en Johannes Maerk y Magali Cabrolié, ¿existe una epistemología Latinoamericana?, pp. 11-27, México, Plaza y Valdés y Universidad de Quintana Roo.

Mesografía

Hereñú, Viviana y Natalia Raymondo (2003), "Epistemología. La ciencia entre paréntesis", en *Revista La Trama de la Comunicación*, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, volumen 8, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, disponible en http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/204, consultado en abril de 2014.

Jaramillo Echeverri, Luis G. (2003), "¿Qué es la epistemología?, en *Cinta de Moebio*, (en línea), número 18, diciembre, Universidad de Chile Chile, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101802, consultado el 12 febrero de 2014.

Silva Echeto, Victor (2006), "Edgar Morin: Epistemología de complejidad", disponible en http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin%20la%20Complejidad%2Epdf, consultado el 19 abril de 2014.

QUINTA PARTE
Metodologías de investigación educativa

Introducción

Noëlle Groult,[1]
Claudia Pontón[2]

Las metodologías en la investigación educativa representan una problemática que dentro del ámbito académico e institucional ha tomado una gran fuerza, convirtiéndose en una creciente preocupación, tanto por la comunidad de investigadores como por los profesores y estudiantes de diferentes programas de posgrado vinculados con el campo de la pedagogía y el educativo. Dentro del ámbito de la investigación educativa, este aspecto por lo regular, se orienta hacia el esclarecimiento de los enfoques teóricos y metodológicos que se utilizan para el análisis de las prácticas y procesos socio-culturales y educativos, por lo que es común encontrar trabajos en donde se resalten las particularidades de enfoques como el interaccionismo simbólico, la investigación acción, la fenomenología social, la etnografía, las representaciones sociales, entre otros.

Sin embargo, en la última década, podemos identificar un desplazamiento conceptual y analítico hacia la necesidad de explicar los procesos relacionados con la construcción del conocimiento y su impacto en los procesos sociales, culturales, educativos y escolares. El debate sobre la construcción y demarcación del objeto de conocimiento, la viabilidad y pertinencia de las preguntas de investigación, la mediación analítica entre el referente teórico y categorial con el empírico, son ahora, aspectos importantes a considerar dentro del tratamiento de los proyectos de investigación desarrollados en el marco de los programas de

[1] Centro de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[2] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

posgrado, especialmente aquellos orientados al ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Estos rubros nos permiten identificar que si bien preexiste el debate e interés por aclarar las particularidades de los enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas orientadas al estudio de los fenómenos socio-culturales, también se hace presente la preocupación por los procesos de construcción del conocimiento, enfatizando temas como:

- El equilibrio entre la teoría y la realidad (identificando los riesgos de desfasarse de la realidad).
- La temporalidad de los escenarios a investigar.
- La importancia de explicitar el posicionamiento onto-epistémico del investigador (Saur, 2006).
- La identificación de los niveles de articulación analítica entre el objeto de estudio, el marco categorial y el referente empírico, resaltando en este proceso desajustes, imprecisiones y rupturas.
- La responsabilidad que el investigador asume con sus proyectos de investigación y/o intervención, que le exige: revisar y ampliar sus referentes teóricos, articular de forma coherente su propuesta metodológica, con sus bases epistemológicas y las implicaciones subjetivas (niveles de implicación), entre otros aspectos.

Lo anterior nos lleva a enfatizar que el análisis y la discusión relativa a los procesos de construcción del conocimiento relacionado con el ámbito educativo y social, nos exige identificar los procesos vinculados con la adquisición de habilidades cognitivas básicas y de pensamiento lógico y analítico, los cuales refieren al proceso mismo del "oficio de investigar"; para Sánchez Puentes Ricardo "el oficio del investigador es un conjunto de saberes teórico-prácticos, de estrategias, relacionados con los quehaceres y operaciones que concurren en la estructura de la producción científica" (1995:126); refiere a un oficio que incorpora saberes, estrategias y habilidades que posibilitan la generación de conocimiento. Aspectos que por otra parte, se encuentran implicados por intereses personales e institucionales, motivaciones y expectativas de trayectoria académica y profesional así como por las lógicas disciplinarias y de razonamiento propias del campo de conocimiento o de estudio en cuestión.

Por otra parte, dentro del ámbito de las ciencias sociales existe una polémica en torno al grado de validez, confiabilidad y fiabilidad de los datos obtenidos

por medio de instrumentos y técnicas de investigación derivadas de los enfoques cualitativos (entrevistas a profundidad o semi-estructuradas, historias de vida, narrativa, observación participante, diario de campo, etc.); bajo la mirada de los científicos "duros" estos recursos son muy limitados y con bajo nivel de confiabilidad, sin embargo, no es de nuestro interés profundizar en este debate, lo que nos interesa resaltar es que las investigaciones referidas al ámbito de las ciencias sociales y humanas en general y educativas en particular, por lo general, tienen diferentes propósitos, los cuales podemos identificar con facilidad en las diversas publicaciones académicas (libros, capítulos de libro, artículos de revista, etc.,). En éstas, podemos encontrar por ejemplo, investigaciones descriptivas que enfatizan la identificación de elementos clave o las variables que inciden en un fenómeno o investigaciones de corte explicativo, las cuales buscan descubrir los vínculos entre ciertas variables y el fenómeno o investigaciones predictivas —trabajos que examinan las condiciones y límites de una teoría—, entre otras.

Lo evidente es que este tipo de enfoques le exige al investigador fundamentar teóricamente su objeto de investigación, elaborar ajustes constantes de sus instrumentos de investigación; así como cuidar la consistencia epistémica, teórica, conceptual y metodológica de su proceso de investigación, asumiendo y explicitando siempre su compromiso con la investigación y su ética académica. Es un tipo de investigación que demanda un alto grado de sensibilidad social, formación metodológica, capacidad de síntesis y de sistematización, sentido autocritico y especialmente centralidad e imaginación.

Es importante señalar que no intentamos, ni es de nuestro interés explicitar una tipología, sino hacer énfasis en que en éste ámbito de conocimiento es común encontrar investigaciones que combinan una o más de estas particularidades de tipo teórico y metodológico, situación que da cuenta de la diversidad de posibilidades analíticas y de interpretación. En esta introducción, se da cuenta de ello.

En este capítulo, presentamos en primera instancia cinco textos que demuestran de manera general las grandes orientaciones de las metodologías utilizadas en la investigación educativa: el interaccionismo simbólico con la contribución "En clase con Erving Goffman" de Yves Winkin, de la Ecole Normale Supérieure de Lyon; la narrativa: biografías y autobiografías, con la exposición de "La metodología de la investigación biográfica en educación" por parte de Jean-Michel Baudouin de la Universidad de Ginebra; las metodologías etnográficas ilustradas por el texto de Patrick Boumard de la Universidad de Bretagne Occidentale

titulado "La etnografía como metodología de las epistemologías constructivistas"; y el estudio de lo singular abordado por Frédérique Lerbet-Sereni de la Universidad de Pau et des Pays de l'Adour con "Las ciencias humanas como ciencias de lo singular: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar?"; finalmente, Patrick Rateau de la Universidad de Nîmes presenta "El estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas", lo que introduce el último enfoque metodológico, el de las representaciones sociales.

Las otras contribuciones seleccionadas para esta publicación cubren prácticamente el mismo abanico metodológico.

En su trabajo titulado "Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa", Marie-Claude Bernard de la Universidad de Laval en Canadá, ofrece un panorama muy completo de la metodología usada en los relatos de vida y del enfoque del interaccionismo simbólico. En un primer momento, los sitúa históricamente; para ello, recuerda la tradición socio antropológica de la Escuela de Chicago entre cuyas metas principales era la de entender mejor la realidad social desde el punto de vista de los actores de los años 20, ya que los investigadores se interesaban por el crecimiento demográfico de la ciudad. En la misma tónica, hace referencia a los trabajos de Thomas y Znaniecki acerca de los polacos inmigrados en la zona de Chicago. Menciona la diversidad de investigaciones y tendencias que surgieron en la Escuela, que sin embargo tenían en común la idea de la importancia de los estudios empíricos y el valor dado a la investigación cualitativa en ciencias sociales.

En seguida, presenta cómo se han utilizado en la práctica los relatos y el interaccionismo en trabajos diversos; en un primer momento, en sociología y antropología y posteriormente, desde hace cuando menos treinta años, en trabajos relativos al medio educativo. Insiste en cuán importante es saber desde qué postura metodológica parte el investigador ya que ésta orienta el tipo de resultados que obtiene. Remite a más autores; en primer lugar, Blumer que introdujo la expresión de "interaccionismo simbólico"; luego habla de los aportes de Simmel, Park y Mead, dentro de la tendencia que considera el interaccionismo como una microsociología y los fenómenos sociales como procesos; explica que Goffman dio una definición de la interacción y que trabajó dentro del contexto escolar apoyándose en la metodología etnográfica. Da ejemplos de investigaciones realizadas en ámbitos diferentes.

Asimismo, explica cómo se da el cruce entre las historias de vida y el interaccionismo ya que éste último ayuda a interpretar el cuadro interactivo en el que se

produce el relato, la narración misma y su análisis. Aporta elementos para apoyar su pertinencia en términos de coherencia, desde un punto de vista teórico y en términos de construcción de sentido, a partir de una visión analítica. Finalmente, enfatiza que los relatos de vida contribuyen a la construcción de significados, desde el narrador que escoge qué decir y cómo decirlo y el investigador que lo interpreta a partir de sus propios referentes.

Por su parte, Ma. Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle de México D.F. y Ma. Cecilia Fierro Evans, de la Universidad Iberoamericana, en León, exponen el lugar y el papel de la narrativa en "La narrativa como perspectiva teórico metodológica para el análisis de la práctica docente". Explican primero que la narrativa acompaña la vida humana desde sus orígenes. Remite a la naturaleza más profunda de la cultura ya que narrar surge de un impulso natural; no representa tanto un código propio de una cultura en particular, sino un meta código, un elemento universal, que sirve para transmitir una realidad compartida. En los últimos cuarenta años se ha afianzado como un método de investigación de corte cualitativo. Muestran como la narrativa puede ser extremadamente útil, tanto del punto de vista teórico como metodológico para acercarse, entender y formar las prácticas docentes en los diferentes contextos en que actúan, a saber, el personal, el institucional, el social y el aúlico.

En ciencias sociales, va de la mano con procesos socioculturales de individuación y con planteamientos internacionales de la educación permanente que tiene que sobrellevar la amenaza constante que considera la escolarización como la única posibilidad pedagógica y operativa. Esto implica la reducción del concepto de formación y la posibilidad de emancipación y de desarrollo de los sujetos.

Describen la narrativa desde sus aspectos teóricos y metodológicos. Así, recuerdan las dos grandes perspectivas sobre la historia de vida que plantearon Peacock y Holland (1993), o sea el enfoque centrado en la vida (la vida narrada como ventana hacia los hechos objetivos o la expresión subjetiva del narrador) o por otro lado, el enfoque centrado en la historia (donde se privilegia la forma de la narrativa). Sin embargo, existe también el enfoque centrado en el proceso que tiene una vertiente de énfasis sociocultural, otra psicosocial, una más hermenéutica y finalmente una cultural. Acaban ilustrando su exposición con la presentación de tres investigaciones en el campo educativo que usaron la narrativa como metodología de base. La primera fue un trabajo doctoral llevado a cabo por Ma. Cecilia Fierro Evans en 2006 acerca de los conflictos morales en la gestión de directivos en escuelas públicas mexicanas de nivel básico; la segunda se titula "Escuelas

que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática", financiada por el CONACyT entre 2010 y 2011. Finalmente reportan el trabajo realizado entre 2012 y 2013 en cuanto a instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas, basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta, apoyado por el CONACyT y el Estado de Guanajuato.

Tres investigadores de Canadá, dos de la Universidad de Quebec, Mirela Moldoveanu y Naomi Grenier y Charles Steichen de la Universidad de Sherbrooke, trabajan el tema de las prácticas en educación en su texto "¿El análisis de prácticas en educación: a partir de qué datos y hasta qué resultados?" De primer momento, recuerdan que los investigadores que utilizan datos cualitativos se encuentran siempre obligados a justificar su fiabilidad y poder de explicación. Aun en el caso de utilizar métodos mixtos o enfoques de investigación mutua persisten las controversias.

Con el objetivo de llegar más allá de la "teoría profesada" y de entender las posibles discrepancias con las prácticas efectivas, empiezan por situar históricamente la observación como método de recolección de datos así como al investigador; marcan el contraste entre la observación y la entrevista que puede ser muy útil para recoger representaciones y creencias; sin embargo no resulta tan idónea ya que no todas las investigaciones se centran en las creencias de los sujetos. La entrevista resulta un instrumento adecuado si se quiere obtener datos discursivos que reflejan lo que Argyris y Schön llaman la "teoría profesada"; sin embargo se ha visto que lo que se dice no corresponde forzosamente a las prácticas.

Por lo mismo, en seguida explican cómo se puede utilizar la observación participante y el análisis de prácticas. Exponen sobre qué se basan, cómo se puede aplicar de manera exitosa, cuáles son las estrategias a seguir, cuál puede ser el aporte de las tecnologías. Explican que la observación ha sido usada en antropología desde hace más de un siglo e igualmente en cuanto a la sociología. No menosprecian las dificultades que pueden surgir como son el estatus del investigador en relación al ambiente de investigación, el avance lento, la casi-imposibilidad de finalizar la investigación y la naturaleza e importancia de los resultados.

Sin embargo, en las ciencias de la educación, la observación parece ser un instrumento válido. Dan entonces una serie de argumentos que apoyan esta idea, comparando las condiciones de trabajo en antropología o sociología y en el contexto escolar. Dan ejemplos concretos de una investigación que llevaron a cabo en este último contexto de trabajo; así, reportan el protocolo de investigación que siguieron para estudiar las prácticas de diferenciación pedagógica utilizadas por los profesores de primaria de Quebec. Después de explicarlas minuciosamente, ofrecen sugerencias para que las prácticas resulten más adecuadas, como puede ser la utilización de tablas de observación o la grabación en video de las sesiones. Finalmente, comentan que para el análisis de los datos obtenidos, utilizaron una adaptación del método propuesto par Bardin (2007), que puede ser una buena opción para esta fase del trabajo.

Dentro de las metodologías etnográficas, Bruno Baronnet de la Universidad Veracruzana y Patricia Medina Melgarejo, de la Universidad Pedagógica Nacional y del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, profundizan en el tema de las metodologías horizontales con su aportación "Estudios culturales: retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales". Mencionan que en las tres últimas décadas han surgido "formas otras" que dan pie a cambios en la analítica para comprender los procesos de las sociedades contemporáneas: la alteridad, la diferencia, el postnacionalismo, el género, el poder, entre otros. Dentro de éstas, se puede ubicar los estudios culturales, desde los primeros estudios realizados en los años 50 y 60 en Birmingham. Apuntan la importancia de los trabajos llevados a cabo por estudiosos como Néstor García Canclini en México o Eduardo Restrepo en Colombia, Arturo Escobar y Catherine Walsh en Ecuador.

Las temáticas que plantean son: la producción de estudios culturales en el campo social y educativo; las operaciones epistémicas y los conceptos clave de los estudios culturales (formaciones sociales, prácticas culturales y contextualismo); los aportes de los estudios culturales en pedagogía y educación intercultural en México; la horizontalidad en la producción de dispositivos de investigación y de conocimientos.

Más específicamente, exponen que se han realizado trabajos acerca de nuevos procesos sociales dentro de una dinámica transdisciplinar. Plantean también la pregunta de saber si se tiene que hablar de estudios culturales o sobre la cultura y cuáles son las metodologías más adecuadas. Proponen redes, comunidades de diálogo, debates, críticas y metodologías colaborativas. Apuntan la importancia de la relación entre los estudios latinoamericanos y las teorías postcoloniales y finalmente como transitar de la etnografía y las narrativas a políticas de acontecimiento.

Por último, en lo que concierne al subtema de las representaciones sociales, Noëlle Groult Bois, del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la

Universidad Nacional Autónoma de México, presenta una contribución acerca de "La teoría de las representaciones sociales: una herramienta idónea para la investigación educativa". Explica cómo esta teoría se ha abierto camino desde sus inicios en 1961 cuando la formuló Serge Moscovici, psicólogo social francés, en su tesis de doctorado "El psicoanálisis, su imagen, su público" y cómo ha ido tejiendo lazos con otras disciplinas, facilitando la realización de investigaciones en campos muy diversos, empezando por el de la psicología claro pero abriéndose a la antropología, etnología, ciencia política y educación. Esta teoría ha venido adquiriendo cada vez más notoriedad ya que las representaciones permean todos los ámbitos de la vida, sea social, familiar o profesional.

Sin embargo, no se puede olvidar que tardó en ser aceptada por la oposición que encontró por parte de los psicólogos cognitivistas. Por ejemplo, el hecho que la actitud sea una de las dimensiones de las representaciones, al lado de las de la información y el campo representacional, causó polémica ya que desde los años 20 era un tema de estudio en psicología que la veía como un aspecto individual que solamente había que medir con herramientas.

Por otro lado, la teoría se opuso a la corriente conductista en el aspecto de que da más libertad de pensamiento y margen de acción a los sujetos. Cabe señalar que las representaciones se construyen a partir del conocimiento de sentido común y la interacción y comunicación sociales. Ayudan a los grupos a entender su mundo, a descifrar los fenómenos nuevos y a construir su identidad; al mismo tiempo son una herramienta valiosa para prever *a priori* y justificar *a posteriori* las acciones.

Se hace un recuento de los enfoques, las metodologías y los instrumentos que se han utilizado. Existen dos enfoques, el procesual que tiende a buscar cómo se van formando las representaciones y el estructural que pretende descubrir qué elementos las conforman. Ha habido investigaciones tanto de corte cualitativo como cuantitativo ya que los estudiosos se apoyan en instrumentos muy variados que van desde la entrevista, el ejercicio de asociación libre y los mapas asociativos, hasta la clasificación automática y el análisis multidimensional, por mencionar algunos.

El texto acaba centrándose en el aporte de la teoría de las representaciones sociales; de hecho se han realizado trabajos en el contexto de la salud, la vida cotidiana, los problemas de la sociedad, el entorno de la justicia, el arte. Finalmente, la autora presenta los resultados de dos trabajos en el área de las lenguas extranjeras en el campo educativo.

Referencias

Saur, Guillermo Daniel (2006), "Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales", en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, pp. 183-202, México, Seminario de análisis de discurso educativo, Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU/UNAM/ANUIES.

Interaccionismo simbólico. En clase con Erving Goffman

Yves Winkin[1]

Introducción

"En clase con Goffman" es un título propuesto rápidamente, pero que se revela útil por diferentes razones: primeramente, va a permitirme situar al profesor que conocí en la Universidad de Pensilvania a fines de los años 70, pues yo estuve "en clase con Goffman". Esta situación es, sin duda, la que me ha incitado a invertir mucho tiempo desde entonces en una biografía intelectual de Goffman. La búsqueda me ha conducido a reconstituir, sobre la base de entrevistas y de archivos, cómo sus camaradas de escuela primaria, de liceo y de universidad podían estar "en clase con Goffman". Éste es el segundo sentido que se puede dar a la fórmula. Y, en fin, estar "en clase con Goffman", cuando uno es un investigador en ciencias de la educación, es no sólo adoptar un proceso de observación participante, sino también estudiar las interacciones maestro-alumno en términos muy particulares, propios al universo goffmaneano. Me permitiré abordar aquí la noción relativamente poco conocida de "persona defectuosa" (*faulty person*)[2], que tiene la ventaja de reenviarnos directamente a la relación fundamental, en Goffman, entre orden de la interacción y orden social.

[1] Profesor de Universidades, Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, París, Francia.

[2] Erving Goffman, *Communication Conduct in an Island Community*, tesis de doctorado no publicada. Universidad de Chicago, Departamento de Sociología, 1953.

En clase con Goffman en la Universidad de Pensilvania

Cuando lo percibí, llegando del fondo del pasillo con su bicicleta en la mano, yo no podía creer que tenía enfrente de mí al célebre Erving Goffman, profesor de Sociología y Antropología en la Universidad de Pensilvania. Era muy pequeño, pero musculoso, y no muy acogedor, para decir la verdad.

Nosotros éramos una veintena de estudiantes de maestría y de doctorado, en ese otoño de 1976, y deseábamos seguir su seminario sobre "la interacción como ritual". A mí me admitió porque Pierre Bourdieu, con quien yo había cursado el seminario el año académico precedente, me había enviado con él. Ellos se conocían bien y se apreciaban mucho. Pero lo otros estudiantes tenían menos oportunidad. Goffman les advirtió que si su nombre no estaba en la hoja pegada en la puerta, debían abandonar el aula inmediatamente. Murmullos, vacilaciones, protestas. Entonces Goffman se enojó: "Yo, yo tengo una Reina y estoy acostumbrado a que las órdenes son las órdenes". Hacía alusión al hecho de que él era aún ciudadano canadiense y que la Reina de Inglaterra era todavía formalmente la autoridad suprema de Canadá. Ningún estudiante comprendió, sin duda, la broma, sobre todo porque fue dicha en un tono de enojo. Pero ahí estaba "todo Goffman", como yo no lo comprendería sino más tarde, a la vez irritante y agradable.

El curso siguiente fue excepcionalmente brillante. Apoyándose en transparencias, Goffman redefinió el perímetro de la noción de "ritual", de la sociología religiosa a la etología. También nos mostró cómo él mismo había pasado de los ritos de interacción —explícitamente muy durkheimeanos— a las secuencias de comportamiento —explícitamente muy smitheanas para hacer alusión al profesor de etología John Smith, con quien Goffman me envió a estudiar el comportamiento social de los pequeños monos al zoológico de Filadelfia. Este curso fue tan rico que, treinta años más tarde, he comprendido finalmente el alcance de las notas que había tomado este día; con ellas, pude componer un artículo.[3]

Por razones de conflicto de horario, no pude continuar con el seminario de Goffman ese año, pero regresé muchas veces a los cursos de los años siguientes. Goffman me había autorizado a venir a sentarme entre sus estudiantes cada vez

[3] "La noción de ritual en Goffman: de la ceremonia a la secuencia", en *Hermès*, No. 43, 2005, pp. 69-76.

que yo estuviera en la ciudad. Nunca jamás encontré el esplendor del primer curso. Le ocurría leer los borradores de su próximo artículo o intentar vanamente hacer el análisis de un "sitio común" de la televisión americana. Se diría que los cursos le aburrían, lo que me confirmaron los condiscípulos, como Stuart Sigman, que siguieron sus cursos año con año, durante toda su formación doctoral. Contrariamente, Goffman encontraba toda su creatividad cuando recibía cara a cara a un alumno de doctorado. Yo tuve ese privilegio en varias ocasiones y fue cada vez un gran momento. "En clase con Goffman" deviene, entonces, "en comunión con Goffman". Y él quería verdaderamente que pasara algo; vigilaba que yo comprendiera bien lo que él quería; se animaba; me miraba a los ojos y esperaba por momentos a que yo terminara de anotar antes de retomar la palabra.

En el mismo sentido, me acuerdo de una discusión entre Goffman y varios doctorandos en las filas de una gran sala de clases de Birbeck College, en septiembre de 1979. Estábamos en un seminario de varias semanas sobre los métodos de investigación en comunicación no verbal, financiado por la OTAN. El organizador principal era Paul Ekman, que había invitado a Goffman. A la salida de una sesión de preguntas y respuestas sobre la articulación entre orden de la interacción/orden social, o algo semejante, algunos de nosotros nos habíamos quedado en la sala para seguir la discusión. Goffman regresó a nosotros a grandes pasos, visiblemente preocupado: quería volvernos a explicar una vez más su posición, según la cual el investigador no puede acceder sino a las interacciones y no a las estructuras sociales, pero no por eso se puede reducir la sociedad a las interacciones.

En esta situación, todo se pasaba como si estar "en clase con Goffman" no se limitaba al espacio-tiempo formal del curso —era incluso lo contrario. En situación formal de cursos, él podía relajarse; contrariamente, podía comprometerse profundamente en un intercambio y transformarlo en un curso particular. Es así que tengo igualmente el recuerdo de conversaciones telefónicas con él en que yo escribía todo lo que podía en un block... Pero avancemos.

Entonces, Goffman me fascinó muy rápidamente, tanto por su extraña personalidad como por su extraordinaria cultura sociológica. Después de haber esbozado un retrato, todavía bastante convencional, en *La Nouvelle Communication* (1981), propuse un proyecto a las Editions du Seuil, un "portable Goffman", que introduciría al lector francófono al hombre y a su obra. Este proyecto concluiría en 1988 con un libro mixto, *Erving Goffman: les Moments et leurs hommes*, que presenta a la vez una biografía razonada y una selección de textos. Pero, entre

tanto, Goffman murió en noviembre de 1982. Su muerte me condujo a una larga investigación biográfica, aún inacabada actualmente, que me llevaría a todos los lugares donde vivió –su ciudad de infancia en Berkeley pasando por el hospital psiquiátrico de St. Elizabeths– y a recoger una centena de entrevistas con sus amigos, condiscípulos y conocidos. De ahí yo puedo extraer ahora una segunda significación de la fórmula "en clase con Goffman".

En clase con Goffman: de la escuela primaria de Dauphin a la Universidad de Chicago

¿Cómo se comportaba Goffman en clase, en la escuela, en el liceo, en la universidad? ¿Qué recuerdos de él han guardado sus antiguos condiscípulos? Las respuestas a estas cuestiones no fueron recogidas por el simple placer de llenar de anécdotas su biografía, en proceso de construcción, aun si no se puede despreciar la importancia de estos "biografemas". De hecho, se trata de reconstituir poco a poco el *habitus* de Goffman para retomar el célebre concepto de Bourdieu, tal como lo emplea Boltanski en un artículo de 1973[4]:

> Para comprender la intuición fundamental que subyace en la obra de Goffman y que ordena su percepción particular del mundo social (...), sin duda será necesario poder remontar, en la génesis de la obra, antes del instante relativamente arbitrario donde ésta se objetiva en el escrito e incluso antes del tiempo donde, por aprendizaje racional del oficio, su autor adquiere el *habitus* científico, para acceder a las experiencias sociales anteriores que son constitutivas del *habitus* de clase (...)

Incluso si la fórmula "*habitus* de clase" parece actualmente un poco en desuso, la hipótesis general de Boltanski para nada ha pasado de moda con el curso de los años. Ésta me ha permitido dar sentido a todos los datos recogidos a propósito de las "experiencias sociales anteriores" de Goffman.

[4] Luc Boltanski (1973), "Erving Goffman et le temps du soupçon", *Information sur les sciences sociales*, 12, 3, pp. 127-147.

Es así que en 1991 pude conversar en Dauphin, la pequeña ciudad de Manitoba donde Goffman pasó su infancia, con uno de *sus antiguos camaradas de la escuela primaria y de la secundaria (junior high school)*. Goffman permanecía en sus recuerdos como el compañero que se atrevía a hacer cualquier clase de travesuras y maldades: trepar a los árboles; subir al techo de la casa; asustar al gato con los electrodos compuestos por él, provenientes de su caja de pequeño químico. Nada asombroso resulta que sus compañeros le llamaran "Goofy".

También en 1991, encontré a uno de sus amigo de la St John's Technical High School, en Winnipeg, donde Goffman concluirá sus años de liceo. Cuando adolescente, Goffman parecía haberse convertido en alguien más sombrío, aunque estaba apasionado por la química. Tenía gustos más maduros que sus condiscípulos: escuchaba música clásica, leía obras serias y no bebía aparentemente mucho. Sus amigos, que lo llamaban entonces "Pooky", lo percibían como diferente a ellos: brillante sin duda, pero lejos de la política, poco comprometido en el mundo. Entonces era 1939.

En la Universidad de Chicago, Goffman todavía reforzaría su imagen de joven hombre un poco desplazado e introvertido, pero capaz de comprometerse a fondo en una conversación muy intelectual con sus camaradas o de enfrentar a un profesor. Todos los testimonios convergen. Goffman era superior a ellos, a pesar de su pequeña estatura. Howard Becker me confiaría, en 1985, que el día en que Goffman, un año mayor que él, le pidió que se encontraran, él creyó que había sido "convocado por el Papa". Y varios me contaron la misma anécdota: jugando a "¿quién será famoso entre nosotros en veinte años?", ellos exclamaron unánimemente: "¡Erving!". Pero algunos, que dudaban de lo irritable de su humor, lo apodaron "pequeño puñal" (*little dagger*).

Pasemos al análisis. ¿Cuál "disposición a la acción" (para tomar una definición simplificada del concepto de *habitus*) podemos ver emerger de estos fragmentos biográficos? Sin duda, una tendencia a guardar cierta distancia, a observar sin comprometerse mucho, a producir momentos de gran intensidad. También una tendencia a no dejarse engañar, sino es que una propensión a dominar las situaciones y a los otros. Haber estado en clase con Goffman es haber tenido la experiencia de la competencia para llegar a la cima, ya desde entonces.

Pasemos ahora hacia el tercer sentido que podemos dar a "en clase con Goffman". Llegamos, en fin, al corazón de nuestro propósito, pero vamos a ver que los dos primeros sentidos de la fórmula van a ayudarnos a desarrollar el tercero.

En clase con Goffman: la escuela como terreno de trabajo

Goffman ha trabajado en tres grandes terrenos en su vida: en la isla de Unst, en las Shetland, para su tesis de doctorado, entre 1949 y 1951; en el seno del hospital psiquiátrico St. Elizabeths, en Bethesda, en 1955-56; en diversos casinos de Las Vegas y Reno, entre 1957 y 1967, y en Atlantic City, entre 1975 y 1979. En cada ocasión, su método fue el mismo: observó la vida social alrededor de él y participó en un rol creíble. En la isla de Unst, trabajó en las cocinas del único hotel de Baltasound; en el hospital, trabajó en calidad de asistente del director de deportes (lo que lo llevó un día a jugar tenis con Ezra Pound); en los casinos, él trabajo como crupier.[5] Él no se comportó como "una mosca sobre un muro", para retomar una expresión frecuentemente utilizada para caracterizar la observación no participante. Al contrario, se forzó para estar plenamente en la acción: "para hacer terreno, hay que matarse en el trabajo" diría en una intervención grabada a sus espaldas y publicada después de su muerte.[6]

Si hubiese trabajado en una escuela, sin duda no habría trabajado de otra manera. No escondido detrás de una cámara al fondo de un salón, sino como maestro auxiliar, por ejemplo, a la manera de Shirley Brice Heath en su estudio de las escuelas de Trackton y de Roadville.[7] Goffman habría utilizado plenamente su rol profesional para circular por los corredores de la escuela, para vigilar el patio de recreo, para participar en las reuniones con sus colegas y los padres —y para platicar con los alumnos a la salida. Sin duda, no habría intentado reinsertar la escuela en su comunidad, como lo hizo Shriley Brice Heath: Goffman nunca realizó un estudio etnográfico de una comunidad; él hizo estudios etnográficos en las comunidades. Lo dice claramente desde la página ocho

[5] N.T. Crupier, según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, es la "persona contratada en los casinos para dirigir el juego, repartir las cartas, controlar las apuestas, etc.", disponible en http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae; consultado el 11 de julio 2014.

[6] Erving, Goffman (1989), "On Fieldwork", en *Journal of Contemporary Ethnography*, volumen 18, número 2, pp. 123-132.

[7] Sh. Brice, Heath (1983), *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

de su tesis, y el mantendrá esta actitud a lo largo de toda su vida.[8] Así, *Asiles* no es la etnografía de St. Elizabeths, es el estudio de la condición de los internos basada en un proceso etnográfico en el seno de un asilo. Contrariamente, Goffman nunca se habría basado en videos grabados en una salón de clase en actividad, a la manera de un Hugh Mehan en su célebre estudio sobre "El estudiante competente";[9] en ésta, él sería más bien un "macro-etnógrafo" que un "micro-etnógrafo", para hacer alusión a un debate vivo a fines de los años setenta en el seno de la comunidad de investigadores americanos en ciencias de la educación.[10] Por un lado, aquellos que trabajan con el video en el seno de las salas de clase, por el otro, aquellos que salen de los salones y quieren hacerse cargo de los diferentes contextos en los cuales la escuela está inscrita. Como lo diría Shirley Brice Heath en abril de 1978, durante un coloquio en la Escuela de Educación de la Universidad de Pensilvania:[11]

> Si queremos obtener una perspectiva dinámica de la educación, debemos coordinar la micro-etnografía de la sala de clase con el estudio de las comunidades y otras instituciones en relación con la escuela. El *continuum* que va de la comunidad a la escuela, de las instancias directivas (*school boards*) a las escuelas de ayer y de ahora, debe ofrecer unidades de estudio que revelen los procesos de cambio. Sin perspectiva diacrónica, la investigación focalizada en las sutilidades comportamentales parecerá describir un comportamiento a partir de marcos cerrados, fijos y repetitivos.

Actualmente, esta polémica entre micro y macro etnógrafos se ha apagado, pero las cuestiones fundamentales que plantea no están aún resueltas: si trabajamos sobre la escuela, ¿cuál es el nivel pertinente de recolección de datos?, ¿cuál es la

[8] "This is not a study of a community; it is a study that occurred in a community, of behavior with which no living person ought to be publicly identified". Las palabras fueron subrayadas por Goffman.

[9] Hugh, Mehan (1980), "The Competent Student", *Sociolinguistic Papers* N° 61, 1979, recogido en *Anthropology and Education Quaterly*, 11, pp. 131-152.

[10] Presenté este debate en "L'ethnographie en éducation aux Etats-Unis : une première cartographie avec une ébauche de projection sur la Belgique", en M-F. Degembe, (1992), *Odyssée dans un archipel scolaire*, Bruxelles, Editions Erasme, pp. 129-152.

[11] Sh. Brice, Heath, "Ethnography in Education: Defining the Essentials", versión ronéotée, abril 1978 ; la versión definitiva, menos polémica, fue publicada en Perry Gilmore et Allan Glatthorn (1982), dir. pub., *Children In and Out of School : Ethnography and Education*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, pp. 33-58.

"buena" dimensión de las unidades de análisis?, ¿en qué marco espacial y temporal es necesario resituar su terreno? Goffman ha respondido a estas cuestiones a su manera —macro-etnografía, pero no tanto. En todo caso, la fórmula "en clase con Goffman" no habría podido convenirle porque es muy limitada. Hubiese sido necesario decir "en la escuela", o mejor, "experimentando la escuela con Goffman".

Esto nos conduce a entrar ahí verdaderamente, es decir, a preguntarnos: ¿qué habría hecho Goffman en una escuela?, ¿qué preguntas se habría planteado?, ¿qué datos habría recogido?, ¿cuáles conceptualizaciones habría extraído? Inmenso programa. Dado que si se alude a la escuela (las problemáticas que construyó a partir de sus tres grandes terrenos), se obtienen tantos proyectos de investigación innovadores que la escuela se ve como una "comunidad insular" (a la manera de su terreno en Unst), como una "institución total" (a la manera de su terreno en St. Elizabeths) o como un lugar de gestión de riesgos (a la manera de su terreno en los casinos de Las Vegas). Es lo mismo si se aplican a la escuela los diferentes marcos conceptuales que él confeccionó a lo largo de sus libros, del análisis llamado "dramatúrgico" (*La presentación de sí, Cómo conducirse en los lugares públicos*), al marco-analítico (Los Marcos de la experiencia), pasando por el análisis llamado "estratégico" (strategic interaction). Para no perderme en una madeja de pistas, que no podría sino explorar aquí, voy a partir de una sola noción no muy conocida, la de "persona defectuosa" (*faulty person*), y yo voy a jalar del hilo hasta que se rompa. Entonces pasaré a mis conclusiones.

En clase con Goffman: ¿quién es defectuoso?

La noción de *faulty person* aparece en la tesis de Goffman; le dedica todo el capítulo xx (pp. 258-271)[12] después de haberla definido desde el segundo, crucial desde el plano teórico, puesto que establece la homología entre orden social

[12] Este capítulo fue traducido al francés por Marie-Claire Chiarieri bajo el título "La communication en défaut" y publicado en *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°100, 1993, pp. 66-72.

y orden de interacción:[13] "Si un actor contraviene continuamente las reglas interaccionales, y más particularmente si las infringe en múltiples situaciones diferentes, nosotros decimos que es un latoso, incurable e imposible. En el presente estudio, los que se apartan de esta especie serán llamados personas defectuosas (*faulty persons*)".[14]

Si bien la noción de "persona defectuosa" no tendrá continuidad en la obra de Goffman, vemos surgir, en este capítulo, la oposición entre interacción "eufórica" e interacción "disfórica", que reaparecerá en "Fun in Games" (*Encounters*, 1961, pp. 42-45); la noción de "pena", que se desarrollará ampliamente desde 1956 en el artículo del *American Journal of Sociology* (retomado más tarde en *Rites d'interaction*); pero también en filigrana la célebre noción de "estigma" y "estigmatizado" (o aún de "desalineado"), que será objeto de todo un libro entero en 1963: *Stigma*. Ahora bien, una persona puede ser defectuosa debido a numerosas razones, físicas (por ejemplo, estrabismo), psicológicas (enrojecimiento de la cara debido a la timidez), lingüísticas (débil dominio del lenguaje), o sociales. Estas últimas razones son particularmente interesantes porque permiten a Goffman mostrar la naturaleza situacional y relacional del defecto, que no es tal sino en ciertas circunstancias, frente a ciertas personas[15]. Veamos el ejemplo siguiente:[16]

> El médico retirado de la isla —perteneciente a la clase burguesa— tiene un hijo adulto que, no habiendo jamás logrado alcanzar el estatus profesional de su padre y de su abuelo, ha emprendido la administración de una pequeña granja. Un puñado de campesino acepta a este hombre como uno de los suyos, aparentemente según su propio deseo. Ellos se llaman por su nombre y se encuentran en reuniones informales y amistosas. Sin embargo, para todos los otros, él no es ni carne ni pescado. No llegan a decidir cómo tratarlo, y cuando están decididos, no arriban a mantener una actitud espontánea y despreocupada. Es para ellos alguien *faulty*. Obviamente él

[13] El capítulo fue traducido al francés bajo mis cuidados con el título "El orden social y la interacción" y publicado en mi libro *Erving Goffman: les Moments et leurs hommes*, Paris, Seuil-Minuit, 1988, pp. 95-103.

[14] P. 36 en el original, p. 98 en la versión francesa. Traducción ligeramente modificada.

[15] No dirá otra cosa del estigma : "La palabra de estigma servirá entonces para designar un atributo que proyecta un descrédito profundo, pero es necesario ver bien que en realidad, es en términos de relaciones y no de atributos de lo que conviene hablar" (*Stigma*, p. 13).

[16] Pp. 268-69 de la tesis; p. 71 de la traducción francesa.

resiente profundamente la anomalía de su posición. En presencia de los campesinos, se siente obligado a hablar y a actuar más ruidosamente que los otros, estando consciente que se pone así en una posición insensata e indigna. Aparentemente, tiene la impresión de que la única manera de posicionarse como una persona ordinaria y aceptable consiste en, sin cesar, mostrar a los otros que está de acuerdo con ellos: alguien como él es decididamente un caso desesperado e imposible.[17]

Sabemos suficiente sobre la noción de *faulty person* para regresar ahora en clase con Goffman. Existe un número de estudios sobre los procesos de estigmatización de los alumnos, que retoman el marco de análisis de Goffman. Sueño particularmente con el estudio de Virginie Dargère, profesora de escuelas, quien analiza la utilización de fichas de enlace entre el CM2 (el último grado de la primaria) y la sexta (primer grado de secundari)] al momento de la organización de los grupos.[18] Los profesores se fijan más en el contenido de las fichas que en las personas mismas: "¿Quién tiene a un [alumno] bueno?", "¿Quién quiere a mi dis(léxico)?" "¿Es una niña?", "No, yo necesito a un niño", "Necesitaré a dos o tres medianos para equilibrar a este grupo" (p. 176).

Sueño también en el estudio bien conocido de Pierre Merle, *L'élève humilié*, que encuentra parcialmente su inspiración en Goffman. Merle propone la expresión de interacciones perturbadoras para describir estas interacciones entre un profesor y un alumno que hacen un día perjudicar las cosas; un comentario violentamente humillante, y alguna cosa se fractura:

Se considerará que el profesor no respetó los ritos de interacción ordinaria de la sociedad civil: el alumno fue ofendido y perdió prestigio, al punto que le fue necesario modificar más o menos insensiblemente, la imagen de sí, su lugar en la institución escolar y sus expectativas frente a ella (...). Ahora bien muchas investigaciones han mostrado que la competencia escolar de un alumno, su éxito o su fracaso, son indisociables de los juicios emitidos sobre él, muy particularmente por sus profesores (pp. 25-26).

[17] Pp. 268-69 de la tesis; p. 71 de la traducción francesa.

[18] Virginie Dargère, "Catégorisations, étiquetages, stéréotypages, stigmatisations. Lecture d'une fiche de liaison CM2-Sixième", in Stéphane Héas et Christophe Dargère (dir.) (2014), publ., *Les porteurs de stigmates*, Paris, L'Harmattan, pp. 171-178. Sin que hayamos sido concertados, Virginie Dargère ha intitulado recientemente su intervención en el seminario de Ph. Vienne en la Université Libre de Bruxelles, "Gofffman sur les bancs de l'école". Agradezco su confianza por haberme enviado el texto y el Ppt.

La cuestión que me planteo en este estadio de la reflexión es la siguiente: ¿estos análisis de inspiración más o menos goffmaniana podrían ser prolongados gracias a la noción de "persona defectuosa"? ¿Ésta es susceptible de aportar alguna cosa nueva, de más o diferente a los trabajos sobre los procesos de estigmatización, de humillación, de pena, o aún de pérdida de prestigio en la escuela?

Regresemos al ejemplo dado por Goffman: el burgués desclasado que hacía siempre mucho a los ojos de numerosos campesinos. De hecho, con varios, sus interacciones eran correctas. Contrariamente, con otros, éstas eran constantemente disfóricas. Ahora bien, sin duda, él no hablaba más fuerte con éstos que con los otros. Solamente que aquellos que no sabían cómo tratarlo recogían diversos indicios sobre su persona que los reconfortaban en su análisis. Es un gran clásico del análisis interaccionista, que enuncia bien la expresión *faulty* (y sin duda no bien la traducción francesa en *defectuoso*): la persona mirada, explorada, será siempre considerada en falta si su interlocutor se empeña, focaliza su atención sobre tal o cual detalle corporal, comportamental o de la vestimenta.

Mientras que la noción de interacción disruptiva descansa sobre la idea de un cambio del alumno con motivo de una humillación particularmente traumatizante, la noción de persona defectuosa insiste a la vez en la repetición, en la duración y en la dimensión relacional del defecto. No se está efectivamente lejos de la noción de estigma, pero ésta es tan poderosa que su uso debe ser muy medido. Podría ser que, entonces, *faulty person* nos ayude a comprender con fineza la dinámica particular de ciertas interacciones maestros-alumnos, que están en situación de disforia sin estar en situación de ruptura o de exclusión. También se podría dar que la noción no ayude a reformular ciertas situaciones disfóricas entre alumnos, cuyo sufrimiento parece menos estudiado hoy por los investigadores en ciencias de la educación que por los psicólogos practicantes formados en terapias breves.[19]

[19] Sueño aquí con los trabajos de Marie Quartier (ORFEEE, Lyon) a quien agradezco por el envío de su intervención, intitulada "Vulnérabilité et perte de confiance en soi des élèves: une perspective interactionnelle", en el coloquio organizado por l'ESPE de Bordeaux del 4 al 6 de junio de 2014 sobre el tema "Oser l'autre: Climats, violences et vulnérabilités scolaires en questions".

Un ejemplo: la obesidad juvenil en el medio escolar

En *L'élève humilié*, Pierre Merle cita el ejemplo de un profesor de educación física quien obliga a una niña con sobrepeso a intentar saltar una barra colocada a un metro: "Todo el mundo reía y sobre todo el profesor" (p. 40). Yo quisiera evaluar algunos instantes el interés que habría para estudiar a los alumnos con sobrepeso como "personas defectuosas", en lugar de verlos como "estigmatizados". En algunos años, la problemática del sobrepeso y de la obesidad en los jóvenes se convirtió para la OMS en "uno de los más grandes retos para la salud pública en el siglo XXI". Se sabe que la obesidad juvenil avanza a la velocidad de una pandemia: ningún país ha logrado disminuirla en el curso de los últimos treinta años, y los países en desarrollo son los más afectados, México en particular. Sin ser un especialista en la cuestión, me encontré, en dos ocasiones, en programas de investigación sobre esta temática: una primera vez, estudiando de manera interdisciplinaria el caminar en la ciudad como modo de transporte,[20] una segunda vez, poniendo en marcha programas de educación para la salud en calidad de primer director del Instituto Francés de la Educación (ex-Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas). En los dos casos, lo que me impresionó fue que se oscilaba constantemente entre un enfoque cuantitativo y descriptivo, que desplegaba necesariamente cifras, diagramas y porcentajes, y un enfoque cualitativo y prescriptivo, que se focalizaba sobre la persona, sobre lo que ella debería comer y no comer, sobre los ejercicios que debería hacer y las calorías que debería gastar cotidianamente. Como si la obesidad fuera un problema puramente fisiológico, puramente individual. Mientras que el alcoholismo y la anorexia, por tomar otros dos desórdenes de componente corporal, son actualmente abordados como trastornos de la vida relacional, la obesidad juvenil parece ser todavía abordada masivamente como una cuestión personal. Es ahí donde la noción de *faulty person* podría tener, de alguna manera, su "palabra que decir", porque la noción es fundamentalmente relacional: ella indica que las interacciones donde se encuentra sumergida la persona "defectuosa" corren el riesgo de traducirse en disforia, pena, ruptura. Ahora bien, estas rupturas son graves en

[20] "Des Villes qui marchent: tendances durables en santé, mobilité et urbanisme" (coordination générale du projet); financement: Agence Nationale de la Recherche (2006-2008).

la visión del mundo de Goffman, dado que toda violación al orden de la interacción es una violación al orden social. En otros términos, el joven obeso perturba a la pequeña sociedad que es la escuela y, por ahí, a la gran sociedad en la que su escuela está necesariamente inscrita. Entonces, puede encontrarse puesto a distancia del grupo o, al contrario, puesto en tentativas de normalización, en las que participará con más o menos entusiasmo: exhibirá su obesidad, será objeto de bromas o de aserción física. Jugará como "el gordo Nono".

¿Un análisis de la obesidad juvenil en términos de *faulty person* se revelará más fecundo que un análisis fundado en la noción goffmaniana más conocida de estigma? No se puede evidentemente afirmarlo de manera absoluta. Por un lado, la noción de estigma ha sido objeto, de parte de Goffman, de desarrollos conceptuales más importantes que permiten refinar el análisis (sueño, por ejemplo, en la noción de "desidentificador", signo positivo que contra-balancea al estigma). Pero, por otro lado, la noción de *faulty person* nos mantiene en una relación muy directa con el corazón del dispositivo teórico de Goffman (la relación homotética entre orden de interacción y orden social), mientras que estigma puede tomar muy rápido una tangente psicológica y moralizadora si es sobreexplotado.

Dos recomendaciones para concluir

Quedémonos ahí por un instante. El objetivo del ejercicio no era comparar las virtudes analíticas de las dos nociones goffmaneanas, sino mostrar, de una manera más general, la potencia heurística del pensamiento de Goffman, transferido a la escuela. He querido hacer una demostración extrayéndolo con un solo hilo, en espera de que no se rompa muy rápido. Habría podido proceder de otra manera: revisar toda la escuela en un marco goffmaneano muy englobante. Así hubiera podido volver a ver la escuela a la luz de la famosa noción de institución total. Pero encuentro personalmente que se corre el riesgo de caer muy rápido en la denuncia fácil. De otra manera más difícil, pero más rica en desarrollos, habría sido una tentativa de acercamiento a la escuela fundada sobre el libro más ambicioso de Goffman, *Les cadres de l'expérience,*[21] cuyo aparato conceptual es tan

[21] Erving, Goffman (1974), *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; (traducido al francés bajo el título *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991).

refinado que casi nadie lo utiliza... Muy tarde para lanzarme aquí, y yo no estoy seguro de llegar. Como todo el mundo, continúo explotando —un poco perezosamente— el aparato clásico de los "ritos", "compromisos", y otros "acuerdos temporales". Pero nunca podría insistir demasiado en recomendar a los jóvenes investigadores que se deslinden de sus mayores y que vayan "a clase con Goffman" con el libro *Frame Analysis* bajo el brazo. Ésta sería mi primera recomendación.

Mi segunda recomendación es más solemne: la facilidad desconcertante con la que un aparato nocional forjado en Estados Unidos entre los años 50 y 70 entra en las escuelas ahora, tanto en Europa como en otros lugares en el mundo, no debe disminuir nuestra vigilancia en cuanto a la búsqueda que siempre se vuelve a hacer de las falsas similitudes, de las universalizaciones de provincia y de las supuestas "culturas escolares". Desde la superficie, todas las escuelas del mundo se asemejan; todas las interacciones se parecen. Resulta que un aparato nocional que parece descansar en las interacciones puede también parecer utilizable en todas las escuelas del mundo. No será eventualmente sino a condición de tener presente en el espíritu la frase de Bourdieu: "la verdad de la interacción no está jamás totalmente en la interacción". Goffman habría sido el primero en estar de acuerdo: la interacción no encierra en ella misma su principio explicativo, como lo piensan los etnometodólogos. Es necesario convocar otras estructuras, históricas, sociales, económicas; trabajar de manera comparada, en el tiempo y en el espacio; hay que dominar los planes de las escuelas, los currícula de formación de los maestros, los programas de enseñanza, locales o nacionales; sobre todo hay que mantener vivo un espacio internacional de circulación de la investigación, como éste que nos reúne ahora, cuya necesidad no ha sido nunca tan grande en un mundo que tiene una enorme tendencia a encerrarse.

Traducción:
PATRICIA DUCOING,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa

Marie-Claude Bernard[1]

Introducción

La pertinencia de interesarse en los enfoques metodológicos en educación no está sujeta a contienda. Articulación obligada entre la problemática a estudiar, los objetivos trazados por el proyecto y su marco teórico, la metodología responde al engranaje de la investigación. El interés por situar más ampliamente la construcción metodológica según su estatuto epistemológico no es de menor importancia. Efectivamente, la elección del cuadro metodológico refleja un punto de vista más o menos implícito acerca del conocimiento y su producción. El analizar la postura epistemológica adoptada en la elección de dicho cuadro es crucial cuando se considera que orientará el tipo de resultados que se obtendrán. Así, cuando de metodología se trata, es indispensable partir de la manera de plantear el problema de investigación, pues éste planteamiento orientará el modo de indagación. Plantear el problema educativo en términos de "factores" y de "causas" o, en cambio, en términos de "correlaciones" y más aún en el de "interrelaciones" implica un cambio de punto de vista, el primero inscribiéndose en el paradigma llamado del positivismo clásico, el último coincidiendo

[1] Facultad de ciencias de la educación, Universidad La val, Canadá.

con el del socio-constructivismo (Fourez, Mathy, Englebert-Lecompte, 1998). Antes de hablar del cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa, presentaré, en primer lugar, y a grandes rasgos, tanto la metodología de los relatos de vida como el enfoque del interaccionismo simbólico para los cuales jugó un importante papel la Universidad de Chicago.

Esa introducción será seguida por la utilización tanto del enfoque del interaccionismo simbólico como de los relatos de vida en el medio educativo. Una vez situados en el campo educativo, será entonces abordado el cruce entre el enfoque del interaccionismo simbólico y la metodología de los relatos de vida aportando elementos para apoyar su pertinencia en términos de coherencia, desde un punto de vista teórico y en términos de construcción de sentido, desde un punto de vista analítico. Más específicamente, se mostrará cómo el punto de vista del interaccionismo simbólico permite un cuadro de interpretación interactivo en el proceso de investigación: desde su manera de representarse la recopilación de los relatos, hasta el análisis de los mismos, incluyendo la manera de concebir la narración misma.

La metodología de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico

Tanto la metodología de los relatos de vida como el enfoque del interaccionismo simbólico convergen en sus raíces sociológicas. En cuanto a los relatos de vida, aunque fueron utilizados por la antropología al principio del siglo xx, varios autores están de acuerdo en considerar que es en la sociología, y más específicamente con los sociólogos Thomas y Znaniecki de la naciente Escuela de sociología de Chicago (o mejor dicho del departamento de sociología de la Universidad de Chicago), en donde deberían situarse las raíces de esta metodología (Bertaux, 1976; Goodson, 1980, 2001).

Los trabajos de los sociólogos que han reconstruido la historia de la primera escuela de sociología en la universidad de Chicago (1892), exponen el contexto social que se vivía en esa ciudad en los años 20. En esos años, la ciudad conoció una explosión demográfica considerable, debida en gran parte por la inmigración, acompañada por tensiones y problemas sociales. Uno de los grupos sociales que enfrentaba dificultades de integración era el de los inmigrantes de

Polonia, el cual fue estudiado por Thomas y Znaniecki (1918-1920). En la colecta de datos para comprender la "realidad social" que se vivía en la ciudad, dichos autores se distinguieron de la perspectiva cuantitativa dominante en esa época. En vez de explotar una metodología cuantitativa interesada por las estadísticas, buscaron conocer el punto de vista de los actores sociales. Propusieron un enfoque cualitativo para analizar un vasto material recolectado en relación a los inmigrantes polacos y en especial el de uno de ellos, campesino: cartas (tanto de varios inmigrantes como del campesino, su familia y su comunidad), escritos autobiográficos y artículos de periódico, colectados no sólo en su ciudad de llegada, sino también en su país de origen. De allí surgió la imponente obra de Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America* (unas 2 300 páginas repartidas en cinco tomos), que dio origen a un novedoso enfoque en los estudios en el campo de la sociología; esta obra ha sido documentada por varios sociólogos (Bertaux, 1976; Peneff, 1990).[2]

El primer director del departamento de sociología de Chicago, Small, reclutó a profesores que marcaron la trayectoria de la llamada más tarde "Escuela de Chicago", tales como Thomas, Park y Znaniecki. Sin embargo, muchos de los autores que reconstruyeron la historia de esa célebre Escuela, están de acuerdo en afirmar que el título de "Escuela de Chicago" debe manejarse con precaución. Acuñado retrospectivamente, podría inducir a pensar que una cierta unidad caracterizaba el trabajo de sus investigadores lo cual, señalan varios sociólogos, no era exactamente así (Chapoulie, 2001; Peneff, 1990; Platt,1997; Pudal, 2005). Sin embargo, se considera ampliamente que algunos trazos o "aires de familia" caracterizan las contribuciones de la generación fundadora de dicho departamento de sociología (Fugier, 2012). Entre ellos sobresalen la importancia atribuida a los estudios empíricos, al trabajo de campo por un lado, y la valorización del enfoque cualitativo en la metodología de las ciencias sociales, por otro lado. El legado cualitativo de los trabajos que se realizaron en los años previos a la Segunda Guerra Mundial es considerable. En lo que atañe a la metodología de los relatos de vida, entre 1920 y 1935 éstos últimos figuraron en primera fila entre las investigaciones empíricas en sociología. Pero además, otros enfoques teóricos emergieron, entre los cuales, el del interaccionismo simbólico.

[2] También es referida por varios autores en educación. Además de Goodson y Woods, ver Bolívar y Domingo (2006), González Monteagudo, (1996).

En la transición de dos grupos del departamento de sociología de la Universidad de Chicago, es decir entre el de los fundadores y el grupo identificado como el del interaccionismo simbólico, se encuentra Blumer, y su condiscípulo Hughes, quien contribuyó por su trabajo tanto como docente como de investigación a las prácticas de campo como método prometedor en las ciencias sociales. Ambos sociólogos contribuyeron a la amplificación de los trabajos en sociología. Aunque se considera que fue Blumer, estudiante de Mead, quien introdujo la expresión "interaccionismo simbólico", sus premisas se encontraban ya en Simmel, quien fue profesor de Park en Alemania el cual retenía la interacción como principio de análisis. Se incluye también a los sociólogos Park y Thomas, profesores de la primera generación del departamento de sociología de la universidad de Chicago, como los autores que formularon los primeros contornos de ese enfoque. Se aúna el aporte teórico de la psicología social de Mead quien influyó grandemente en la elaboración de dicho enfoque. Los postulados del interaccionismo simbólico, cristalizados por Blumer (1969), pueden ser sintetizados como sigue: el sentido nunca es independiente de las interacciones; las interacciones se desarrollan según una dinámica propia, un proceso continuo y no según un sistema de causa a efecto; y por último que a la "sociedad" no se le concibe como una estructura, sino como un proceso de acción. En el enfoque del interaccionismo simbólico, no se considera a los actores sociales como objetos movidos por fuerzas (tales como la "estructura", el "sistema social" o la "cultura") sin reflexividad (Le Breton, 2004). Esta consideración converge con la concepción de actor competente de Giddens (2003), sosteniendo ambos puntos de vista que los actores sociales actúan en función de su comprensión de la situación.

El interaccionismo simbólico puede ser considerado como una microsociología que adopta la interacción como unidad de base para el análisis social. Oponiéndose a las teorías que conciben los fenómenos sociales como resultado preponderante de las estructuras o fuerzas sociales, este enfoque concibe los fenómenos como procesos. Como tales, los procesos tienen una historia, pero también se insertan en una red de relaciones sociales. Entre los trabajos que se interesan en el análisis de las interacciones, sobresalen los de un sociólogo que fuera estudiante de Blumer y de Hughes, Goffman, quien llamará *orden de la interacción* el tipo de micro-análisis cara a cara que efectúo (Goffman, 1988). Al igual que el título de "Escuela de Chicago" que no representa una escuela con ideas homogéneas, la "etiqueta" *(label)* de "interaccionismo simbólico" es más bien un punto de vista que converge hacia el análisis comprensivo de las interacciones sociales en sus investigaciones,

pero el mismo Goffman se mostró crítico respecto a que lo caracterizaran con dicha etiqueta. Su trabajo, realizado a la manera minuciosa de un naturalista aplicado a las relaciones sociales (Quéré, 1989), contribuyó grandemente al estudio de las interacciones. Para Goffman, la interacción es un proceso de influencias mutuas que ejercen entre sí los interactuantes de un intercambio incluyendo también otros elementos como el lugar y el instante en el que se produce el intercambio. La palabra "encuentro" es utilizada en este contexto para calificar este conjunto de eventos que componen el intercambio comunicacional en el cual los significados sociales son sin cesa construidos (Cosnier, 2000).

El interaccionismo simbólico, como enfoque teórico se aplica al análisis de las relaciones en varios áreas de estudio, como el de la salud (Strauss & Glaser, 1975); el de las profesiones (Freidson, 1988; Hughes, 1963); o el del arte (Becker, 1984), entre otros. En la sección siguiente se presentará su introducción en el medio educativo.

Interaccionismo simbólico y relatos de vida en el medio educativo

En educación, este enfoque, interesado en estudios de campo, se encuentra en la llamada etnografía de la escuela. Una de las particularidades de esta etnografía de la escuela es la de abordar el estudio de la institución escolar desde su interior y de implicar un estudio de campo de las actividades cotidianas con el objeto de comprender lo que sucede desde el punto de vista de los actores. Así como de alguna manera la ciudad de Chicago pudo haber sido considerada como un "laboratorio de la vida social" para los sociólogos de las primeras generaciones del departamento de sociología de la universidad de Chicago, para la etnografía, la escuela representa el terreno de campo por excelencia. Los trabajos de esta etnografía (por ejemplo Woods [1990], en Gran Bretaña; Mehan [1998] en Estados Unidos), permitieron estudiar las interacciones sociales en el salón de clase. Al analizar los problemas escolares dentro de una perspectiva que toma en cuenta las construcciones sociales que se realizan en interacción, se dio un giro al enfoque basado en análisis de los alumnos y sus dificultades a través de métodos cuantitativos.

Otros trabajos de investigación en el campo educativo han empleado el interaccionismo simbólico como fundamento teórico y de análisis de las interrelaciones.

Así, Demba (2014) y van Zanten (2001) ponen a la luz "la faz oculta" del fracaso escolar (en Gabón y en Francia respectivamente); Mbazogue-Owono (2011) indaga en el medio de los docentes de biología de preparatoria las maneras en que abordan la prevención del sida en Gabón y Morrissette (2010) analiza las prácticas de evaluación de los docentes de primaria en Quebec.

En cuanto a la metodología de los relatos de vida, ésta ha penetrado el medio educativo desde hace al menos 30 años. Los usos de esta metodología es diversificada; los trabajos de Goodson y Woods, realizados en gran parte en Gran Bretaña, son representativos. Los relatos de vida en educación se han interesado en diferentes aspectos, entre los cuales resaltan las experiencias de vida y los antecedentes de los docentes; sus condiciones de trabajo y su estilo de vida; el ciclo de vida y las etapas y decisiones profesionales (Ball & Goodson, 1985), así como también más específicamente las carreras de las mujeres docentes (Acker, 1992); la vida y la carrera de los docentes (Goodson & Sikes 2001; Sikes, Measor & Woods, 1985) y, más precisamente, la indagación de cómo se llega a ser docente (Bullough, 1997), así como las maneras en que se reestructura la carrera de los docentes; los acontecimientos críticos en el aula (Woods, 1999); la deserción de los maestros; las historias de vida de las instituciones educativas y de la profesión de la docencia (Goodson, 1991; Goodson and Sikes, 2001). A estos usos se pueden añadir las contribuciones en cuanto al conocimiento personal del docente, a la comprensión de dimensiones emocionales de la enseñanza (Hargreaves, 1994), así como al estudio de las relaciones con el saber (*rapports aux savoirs*) que se construyen a lo largo de la vida y del curso profesional (Bernard, 2010, 2014b).

Los relatos de vida permiten abordar, pues, varios aspectos de la socialización de los actores sociales en el medio educativo, en particular los docentes, aportando una amplia gama de conocimientos profesionales. Desde una perspectiva más amplia, los relatos de vida permiten abordar aspectos relacionados con la interpretación de la construcción social y política de la enseñanza, lo cual facilita el desarrollo colaborativo de nuevas perspectivas (Goodson, 2003).

Tanto el enfoque del interaccionismo simbólico como la metodología de los relatos de vida utilizados en el medio educativo permiten pasar de un punto de vista prescriptivo a uno descriptivo dirigido hacia la comprensión. Privilegiando ambos un enfoque cualitativo, sus aportes en la educación ofrecen resultados que se distinguen de los estudios estadísticos y permiten buscar el significado de las interacciones construidas en un contexto dado.

Cruce entre relatos de vida e interaccionismo simbólico

Aunque tanto la metodología de los relatos de vida como el enfoque del interaccionismo simbólico tienen raíces comunes, los trabajos con un enfoque interaccionista no forzosamente emplean los relatos de vida como metodología. Lo inverso es igualmente válido: no todo empleo de relatos de vida moviliza un enfoque interaccionista. El cruce, o mejor dicho, el "encuentro" entre relatos de vida e interaccionismo simbólico es el que quisiera mostrar a continuación.

En los trabajos de Goodson y de Woods, el encuentro parece hacerse de manera natural. Efectivamente, ambos investigadores se inscriben tanto en la etnografía de la escuela que prioriza un enfoque interaccionista, como en el uso de los relatos de vida, como medio de investigación. Estos trabajos, en coherencia con su fundamento teórico endosan un enfoque comprensivo; se busca darle sentido a las relaciones e interacciones a través del encuentro con los actores, recolectando lo que dicen en un trabajo de campo.

En un trabajo de doctorado que buscaba documentar, entre otras cosas, la manera en que los maestros de biología de preparatoria construyen su relación con lo que es vivo opté por este cruce (Bernard, 2008). El interaccionismo brindó un cuadro interpretativo que toma en cuenta el momento del encuentro; atribuyendo un estatuto constructivista a la narración, permitió un ángulo de análisis de los relatos colectados considerando que el sentido y la coherencia se construye en la interacción (Bernard 2011, 2014a).

El cuadro de interpretación que brinda el interaccionismo simbólico toma en cuenta que el relato no solamente se realiza en diálogo sino que éste se da en un contexto que contribuye a darle sentido. Así dicho sentido se construye en la interacción y resulta de los procesos a través de los cuales se exprima y por las interacciones de las personas implicadas. El momento en el cual se expresa el relato, el lugar en el que se recaba, la persona que lo solicita y las razones que evoca para hacerlo, forman parte de la disposición del narrador para 'narrar', para 'contar', para recomponer las experiencias pasadas. Este enfoque implica entonces que el relato no se repite, sino que varía según el contexto (Dominicé, 1989; Peneff, 1990). El narrador, quien ya conoce el desenlace de su relato, selecciona los elementos que juzga más o menos pertinentes para que su interlocutor comprenda el sentido que le da a su narración. Asimismo, el narrador de la un principio, un desarrollo y un final a las representaciones que ha construido de sus

acciones pasadas, es decir que elabora una construcción de la trama (Ricoeur, 1983). El narrador y actor social competente, al organizar esa trama narrativa va construyendo no sólo la forma, sino que le va dando sentido (Goffman, 1968) y, no lo hace no en el vacío, sino en un contexto dado. La palabra de los narradores es considerada una construcción realizada en interacción con la persona a la cual se le 'cuenta' el relato en un contexto temporal y espacial. Efectivamente, el investigador busca y construye el sentido de lo que le dice el narrador conjugando él también con su propio bagaje, sus propias referencias. Los relatos, en este enfoque interactivo, son considerados, pues, como producciones narrativas elaboradas por el narrador en interacción con el investigador. El sentido del relato se construye igualmente en la interacción.

Esta manera de concebir tanto la recopilación de los relatos, como la narración misma y su interpretación, exige una coherencia en la etapa del análisis de los mismos. Para analizar los relatos, la propuesta de Demazière y Dubar (1997), la de considerar la palabra colectada según una postura analítica, parece la más apropiada. De acuerdo a esta postura, los relatos se analizan explorándolos metódicamente extrayendo el sentido, sentido que se construye por la puesta en palabras; palabras que no son "transparentes" es decir que no restituyen textualmente lo que se quiere decir, sino que resultan de un proceso, de una actividad que le da forma al discurso. El sentido de los relatos no se obtiene de oficio, sino que también se construye y las palabras constituyen en cierta manera la materia prima de su significado (Demazière & Dubar, 1997).

El análisis de los relatos de vida bajo este enfoque es laborioso y fructífero a la vez. Laborioso puesto que la palabra no se utiliza para ilustrar o para restituir y el trabajo del analista consiste en construir el sentido. Fructífero porque, vistos desde este ángulo, el estudio de los relatos de vida muestra su valor heurístico anclado al aporte de Thomas y Znaniecki y apuntando hacia una diversidad de aplicaciones en el medio educativo.

Conclusión

Tanto el interaccionismo simbólico como el uso de los relatos de vida en el medio educativo se le deben al campo de la sociología. El encuentro de ambos en la etnografía de la escuela ha permitido enfocarse de manera distinta a la comprensión de varias problemáticas en educación como las relaciones entre los

docentes y los alumnos, los eventos críticos en el aula y las maneras de enfrentarlos, el análisis de las carreras profesionales en educación, de las satisfacciones y los sufrimientos de la profesión docente, así como al análisis de las políticas educativas y de su aceptación o de sus resistencias en el cuerpo profesoral, entre otras más. Pero también permiten abordar el análisis del complejo proceso del aprendizaje, del rol del mediador en dicho proceso desde una perspectiva socioconstructivista, así como el de las relaciones con los diferentes tipos de saberes, y, específicamente, el de la construcción de diferentes vínculos con los saberes y las maneras en que los docentes, como mediadores sociales, intervienen en el aula para abordar los contenidos de saber con los alumnos.

Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico? Tras este breve recorrido, estamos más cerca de pensar en la imagen metafórica del camino en el cual andan juntos.

Referencias

Acker, Sandra (1992), "Creating careers: Women teachers at work", en *Curriculum Inquiry,* número 2, Volumen 22, pp. 141-163.

Ball, Stephen, & Ivor F. Goodson (dir.) (1985), *Teachers' lives and careers,* London/Philadelphia, Falmer Press.

Becker, Howard Saul (1984), *Art worlds,* Berkeley CA, University of California Press.

Bernard, Marie-Claude (2008), *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée,* Tesis de doctorado en ciencias de la educación, Québec/Paris, Universidad Laval y Paris – Descartes, Lille, Atelier national de reproduction des thèses.

_____ (2010), "De quelques éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant: analyse des récits de vie d'enseignants et d'enseignantes de biologie", en *Chemins de Formation,* número 15, pp. 124-134, Québec.

_____ (2011), "Interaction, temporalité et mémoire: analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie", en *Recherches qualitatives,* número 1, Volumen 30, pp. 131-157, Québec.

_____ (2014a), "La 'présentation de soi': cadre pour aborder l'analyse de récits de vie", en *Revue ¿Interrogations?,* Québec, número 17, L'approche biographique, disponible en http://revue-interrogations.org/La- presentation-de-soi-cadre-pour; consultado el 18 de marzo 2014.

_____ (2014b), "Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée", en Marie Cluadie Bernard, Annie Savard & Chantale Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs: clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe,* Québec, Livres en ligne du CRIRES, pp. 106-119, disponible en http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf; consultado el 25 de marzo 2014.

Bertaux, Daniel (1976), *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie,* Reporte al C.O.R.D.E.S., nº 23, Paris, Centre d'Études des Mouvements Sociaux.

Blumer, Herbert (1969), *Symbolic interactionism: Perspective and method,* Berkeley, CA, University of California Press.

Bolívar, Antonio & Jesús Domingo (2006), "La investigación biográfica y narrativa en Iberoámerica: Áreas de desarrollo y estado actual", en *Qualitative Social Research,* Madrid, número 4, Volumen 7, disponile en http://www.qualitative- research.net/fqs/

Bullough, Robert Jr. (1997), "Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education, en Bruce J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching,* pp. 79-134, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers,.

Chapoulie, Jean-Michel (2001), *La tradition sociologique de Chicago,* Paris, Seuil.

Cosnier, Jacques (2000), "Rúbrica 'Interaction", en Patrick Charaudeau and Dominique Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours,* pp. 318-322, Paris, Seuil.

Demazière, Didier and Claude Dubar (1997), *Analyser les entretiens biographiques,* Paris, Nathan.

Demba, Jean-Jacques (2014), "Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire", en Marie Claudie Bernard, Annie Savard & Chantale Beaucher, *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, Québec, Livres en ligne du CRIRES, pp. 20-32, disponible en http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf; consultado el 25 de marzo de 2014].

Dominicé, Pierre (1989), "Méthodologie de recherche-formation", en Gaston Pineau & Guy Jobert (dir.), *Les histoires de vie,* Tomo 2, pp. 57-64, Paris, L'Harmattan.

Fourez, Gérard, Philippe Mathy y Véronique Englebert-Lecompte (1998), *Saber sobre nuestros saberes: un léxico epistemológico para la enseñanza,* Buenos Aires, Colihue.

Freidson, Eliot (1988), *Professionnal powers: A study of the institutionalization of formal knowledge,* Chicago, University of Chicago Press.

Fugier, Pascal (2012), "La tradition socio-anthropologique de Chicago", en *Revue ¿Interrogations?*, Québec, número 15, Identité fictive et fictionnalisation de l'identié (I), diciembre, disponible en http://www.revue-interrogations.org/La-tradition-socio-anthropologique; consultado el 13 de febrero 2013.

Giddens, Anthony (2003), *La constitución de la sociedad,* Buenos Aires, Amorrortu.

Goffman, Erving (1968), *Asiles*, Paris, Minuit.

_____ (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.

_____ (1988), *Les moments et leurs hommes,* Paris, Seuil/Miniuit.

Goodson, Ivor F. (1980-81), "Life Histories and the Study of Schooling", en *Interchange,* número 4, Volumen 4, pp. 62-76, University of Sussex, Brighton, UK.

_____ (1991), "Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development", en *Cambridge Journal of Education,* número 1, Volumen 21, pp. 35-46.

_____ (2001), "The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology", en *Identity: An International Journal of Theory and Research,* número 2, Volumen 1, pp. 129-142.

_____ (2003), "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", en *Revista mexicana de investigación educativa,* número 019, Volumen 8, pp. 733-758.

_____ y Patricia Sikes (2001), *Life history research in educational seetings: Learning form lives,* Buckingham, UK/Philadelphia, PA, Open University Press.

González Monteagudo, José (1996), "Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos", en *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación,* numéro 12, pp. 223-242.

Hargreaves, Andy (1994), *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age,* New York, Teachers College Press.

Hughes, Everett C. (1963), "Professions", en *Daedalus,* número 4, Volumen 92, pp. 655-668.

Le Breton, David (2004), *L'interactionnisme symbolique,* Paris, Presses Universitaires de France.

Mbazogue-Owono, Liliane (2011), "L'éducation à la prévention du sida: illustration d'une approche interactionniste des convesations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon", en *Recherches Qualitatives,* número 1, Volumen 30, pp. 111-134.

Mehan, Hugh (1998), "The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues", en *Human Development,* número 4, Volumen 41, pp. 245-269, University of California, San Diego.

Morrissette, Joëlle (2014), "Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages", en *SociologieS, disponible en* http://sociologies.revues.org/3028; consultado el 14 abril, 2014.

Peneff, Jean (1990), *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale,* Paris, Armand Colin.

Platt, Jennifer (1997), "Hughes et l'École de Chicago: Méthodes de recherche, réputations et réalité", en *Sociétés Contemporaines,* número 27, pp. 13-27.

Pudal, Romain (2005), "'Sur la réification des collectifs': à propos de l'école de Chicago", en *Cahiers internationaux de sociologie*, número 119, pp. 367-376, Paris, Université Paris.

Quéré, Louis (1989), "'La vie sociale est une scène', Goffman revu et corrigé par Garfinkel", en Isaac Joseph & Robert Castel (dir.), *Le parler frais d'Erving Goffman*, pp. 47-82, Paris, Minuit.

Ricoeur, Paul (1983), *Temps et récit,* (Tome 1), Paris, Seuil.

Sikes, Patricia, Lynda Measor & Peter Woods (1985), *Teacher careers: Crises and continuities,* London/Philadelphia, Falmer Press.

Strauss, Anselm L. & Barney G. Glaser (1975), *Chronic Illness and the Quality of Life,* St. Louis, C.V. Mosby and Co.

Woods, Peter (1990), *L'ethnographie de l'école,* Paris, Armand Colin.

_____ (1999), "L'ethnographie au service de l'éducation", en Ana Vásquez & Isabel Martínez (dir.), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*, pp. 43-72, Paris, Anthropos.

Zanten, Agnès van (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu,* Paris, Presses Universitaires de France.

Narrativa: biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación

Jean-Michel Baudouin[1]

Introducción

Como se sabe, la investigación biográfica en educación surgió a finales de los años setenta en el marco del enfoque de historias de vida de la formación. Conviene recordar el soporte teórico propio de esta corriente de investigación, el cual se ocupa de describir y comprender cómo se forma el adulto a partir de sus experiencias y de sus formas de vida, en el contexto general y en la dinámica global de su historia personal. Se enfatiza el aspecto de los aprendizajes experienciales, o más aún el de la valoración de los conocimientos derivados de la experiencia. Bajo esta lógica, el adulto se considera un agente participante de la investigación en que la comprensión y la implicación se ponen en juego ante su motivación, considerada como un elemento decisivo.

En tal sentido, las cuestiones metodológicas están ordenadas de acuerdo con el desarrollo de la investigación. En primer lugar, abordaremos dichas cuestiones enfatizando sucesivamente cinco momentos del trabajo: *i)* la cuestión del "poder biográfico" del sujeto; *ii)* la promoción de una pluralidad interpretativa en el marco de los referentes del análisis y en relación con la constitución narrativa de los avances del trabajo; *iii)* la primacía de las dimensiones empíricas en la

[1] Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza.

investigación y el marco de los problemas de identificación; *iv)* la consideración de las temporalidades de largo alcance en el análisis de los fenómenos educativos. Posteriormente nos ocuparemos de la metodología abordando cinco puntos determinantes: *i)* el problema del testimonio biográfico; *ii)* las formas del estudio biográfico; *iii)* las cuestiones implícitas de la devolución; *iv)* las formas de objetivación del trabajo discursivo, y *v)* el concepto de prueba.

Problemas y objetos de la investigación biográfica en educación

El problema del poder biográfico

La fórmula del "poder biográfico" habla sin rodeos de la cuestión de base de las historias de vida. Conviene destacar lo que ha caracterizado de inicio el campo de las historias de vida y que siempre ha marcado un movimiento, en tres pasos, estrictamente articulado y profundamentamente enfatizado por los pioneros del tema: un paso de formación, un paso de investigación y un paso militante. Esta articulación está presente en los primeros trabajos de Pineau (2007), por cuanto al vínculo operado *entre un problema* —el de la autoformación pensada "como proceso de apropiación de la formación, es decir ante todo de la liberación de la formación recibida" (1980: 58; 1983: 190)— y un avance del trabajo basado en el descubrimiento del "método de las historias de vida" (1983: 117), proveniente de "La Escuela de Chicago" entre los años 1910 a 1920, de la cual Pineau tuvo conocimiento desde 1978 (1984: 17) gracias a una síntesis elaborada por Daniel Bertaux (1976). En este sentido, el proyecto de formación es un proyecto emancipatorio que se refiere a la relación del sujeto con su propia historia y que hace una apuesta sobre la capacidad de desarrollar su poder de actuar y tomar su destino en sus manos. Consideremos lo anterior, particularmente por el cambio en los dispositivos de formación de los adultos, los cuales —gracias al concepto de educación permanente forjado por B. Schwartz (1978)— lo convierten en el objeto de innovaciones radicales y sistemáticas, como en el caso de la participación de los adultos en la elaboración de los proyectos de formación que les corresponde y la discusión de los programas propuestos. En la perspectiva emancipatoria creada por la formación, la producción del relato de vida juega un papel de primer orden.

> Dado que el método del relato de vida permite al individuo articular el pasado construido con sus representaciones actuales, argumentamos que, en consecuencia, puede haber por parte del adulto la definición de un proyecto de formación que responda a las necesidades propias de su vida. Aquí la idea consiste en que el adulto, al reapropiarse de su historia, se reapropia a la vez de su poder de formación (de Villers, 1996: 109).

Esta fuerte convicción, en la capacidad del sujeto, de ejercer una especie de "poder biográfico" sobre su trayectoria de vida, define el denominador común afín a las historias de vida, el cual, por otra parte, clasifica a los investigadores y formadores de acuerdo con competencias diversas, como es frecuente cuando se alude al origen de las ciencias de la educación, o en disciplinas como filosofía, psicología, psicoanálisis, sociología, psicosociología, historia, entre otras.

Por una parte, en el proyecto inicial de las historias de vida hay una conjunción estrecha entre proyecto de formación y acción militante; por la otra, se aprecia la determinación de prácticas alternativas al modelo escolar, basadas en una crítica a este último. A lo anterior se añade el esfuerzo por construir una identidad profesional del formador de adultos, de manera alterna a la del docente. Los conceptos portadores son el de *conscientización* (Freire, 1974) o el de *empoderamiento*. Se trata siempre de vincular un trabajo de elaboración personal, basado en la reflexión sobre la propia historia y el desarrollo de competencias de expresión y de análisis, con un proyecto colectivo de emancipación de una comunidad o de un grupo social. Desde luego, esta doble articulación de la acción individual y de la acción social no es ni nueva ni un descubrimiento, pero da lugar a una racionalidad política para la formación y para la acción sobre y con las personas. No se trata de imponer su participación en la constitución de una "sociedad de individuos", sino de promover un sujeto actor de su destino en el marco de una comunidad que asegure las condiciones más justas para el desarrollo de sus miembros (Baudouin, 2012a).

Marcos de análisis y pluralidad interpretativa

En términos de investigación, se trata entonces de describir, analizar y comprender la formación del adulto en la dinámica global de su historia. El problema de los referentes interpretativos a utilizar, tanto en situación de formación como en los marcos de la investigación, es siempre tema de actualidad, pero, sin duda y en comparación con el pasado, cuenta menos en el orden de la determinación

de un sistema de referencia que se desee utilizar. El "conflicto de las interpretaciones" (Ricœur, 1969) deliberadamente puede dar lugar a una interpretación comprometida, sobrevaluada en sí misma y más preocupada por la diversidad empírica (Baudouin, 2012b). Sin duda, conviene renunciar a la pretensión de querer hacer girar el mundo en torno a un solo concepto, ¡aunque sea éste de índole biográfica! Porque esto es lo que controla la orientación narrativa propia de la investigación biográfica: el relato es contextualización y singularización; toma en cuenta el detalle y la anécdota que no siempre es trivial; quiere saber y hacer saber: es curiosidad. De entrada, el relato no puede definirse absolutamente como una puesta en escena en lo general; no es abstracción ni teorización, sino, en primer lugar, un *testimonio* —volveremos a esta idea más adelante. La elaboración teórica es un trabajo necesariamente secundario que se abre entonces a la controversia científica y a la diversidad argumentativa de puntos de vista. La pluralidad interpretativa no solamente permite una verdadera deontología científica, asumida como tal, sino además posibilita que los procesos de objetivación del material biográfico estén explicitados, aunque sin duda ayudan a favorecer y fortalecer el poder biográfico del sujeto.

La pluralidad interpretativa en términos de producción científica puede también prevenir a la investigación biográfica de su mayor riesgo: un "biografismo" limitado o una especie de reduccionismo biográfico. Una orientación tal encontraría en los interjuegos subjetivos y existenciales algunos contextos de vida, por ejemplo, de investigadores cuya mayor clave interpretativa está en su producción conceptual y científica, refutando así toda autonomía epistémica para el trabajo del investigador. En este sentido, la obra de Freud ha sido desde hace algún tiempo un ejemplo de esta situación. Así, una pluralidad interpretativa dinámica y cultivada por sí misma constituye el mejor recurso para evitar un biografismo ordinario demasiado limitado. Se pueden citar igualmente los trabajos de Heinich (2010), que denuncia el desprecio mostrado por Bourdieu (1986) respecto de la investigación biográfica.

Reconocimientos biográficos y dimensiones empíricas

Regresaremos al tema de poder actuar, porque sin duda hay un vínculo profundo entre poder actuar y el reconocimiento del sujeto. El problema del reconocimiento no puede ser más que un objeto destacado por la investigación biográfica en educación. Esta cuestión ha definido una arqueología esencial en el campo de las historias de vida. Así, por ejemplo, Jobert observaba la permanencia de una fuerte motivación por practicar los relatos de vida en "la voluntad de dar la palabra a aquellos que nunca la habían tenido" (Dominicé, de Gaulejac, Jobert and Pineau, 2000: 225). Notaba el punto en el cual se originó el famoso informe de Bertaux (1976), donde el "joven ingeniero", que aún no era sociólogo, participaba de su "conversión" después de la lectura de *Los hijos de Sánchez* de Lewis, documento que lo había conmovido y perturbado, porque él mismo quería convertirse en "el Oscar Lewis de los mineros de la cuenca minera de Lorraine", sitio al que había llegado gracias a un nombramiento casual: "Quisiera llevar la palabra de los mineros privados de voz, por su alienación social y por la silicosis, antes que todo este continente humano se oscurezca sin dejar huellas de su trabajo" (Jobert: 225, en Dominicé, de Gaulejac, Jobert & Pineau, 2000).

Este problema de producir saber es siempre un tema de actualidad. Si es evidente que la sola restitución de la palabra a los que han sido "privados de voz", o la sola paráfrasis de las experiencias y del curso de la vida que han sido ignoradas, no es suficiente para fundar un proyecto científico que cumpla evidentemente con otras exigencias de análisis y de explicación. Lo cierto es que esta restitución constituye el rasgo primordial e indispensable de la investigación biográfica en educación. "Un pensamiento crítico que se prive de material empírico y, más ampliamente, de las formas de objetivación de la realidad, es un pensamiento sin objeto" (Baudouin, 2010). Este tipo de orientación conlleva consecuencias importantes para la definición del encuadre metodológico, como se verá a continuación.

Formación del sujeto y temporalidades constitutivas

Se puede debatir sobre si la primacía de lo empírico es un rasgo característico de todas las ciencias humanas y sociales, aunque en ningún caso se puede establecer una especificidad disciplinaria o teórica. Sin duda, no está demás precisar lo que nos vincula con la comunidad científica y nos proporciona una parte de nuestra identidad. La particularidad de la investigación biográfica en educación es la de investigar al interior de la composición narrativa como componente principal de su material empírico, así como la de tener presente el carácter irreductiblemente

subjetivo de dicha composición, en la que también están las temporalidades que conviene aprehender. Se ha considerado aquí que los diversos esquemas de temporalidad afectan siempre las situaciones educativas, tanto para las modalidades de incorporación de los sujetos en las situaciones de formación, y más aún en el futuro del conjunto de cambios que define la especificidad del aporte de la investigación biográfica en el campo de las ciencias de la educación. No hay investigación biográfica en educación que no tome en cuenta el largo plazo o la periodicidad amplia, es decir, el rebasar la forma de entrada a la acción en el marco estrecho del aquí y ahora de las situaciones, que también disponen de cierta profundidad histórica, como puede apreciarse en el caso de los registros videograbados —vale la pena detenerse en este ejercicio de reentrada. Junto con los contextos psicológicos, sociales y culturales que producen la formación de los sujetos, el lugar verdadero y fundamental de la formación del sujeto es también el *tiempo*. El poder biográfico del sujeto está en el propio acceso a su constitución temporal (Pineau, 2000).

Esta aportación es importante, porque se requiere para las aproximaciones metodológicas desarrolladas a partir de la formación, como por ejemplo el análisis de las prácticas o el análisis de la actividad. Evidentemente, no se trata de una aportación que invalide estas aproximaciones, pero las complementa de manera decisiva. El informe sincrónico/diacrónico o de temporalidad/estructura permite retomar los eventos en más de una ocasión, en especial lo que en nuestra percepción acerca del momento en cuestión se ve afectado por los efectos del tiempo, ya sea vivido a partir del registro único del progreso o de lo que se llegue a rescatar (Hartog, 2003), pero a partir de lo finito y lo irreversible. Tanto la desestandarización de las trayectorias de vida de una época determinada como la complejidad novedosa de los ciclos de vida adulta requieren más que nunca de observaciones cualitativas y cuantitativas cada vez más detalladas, así como de rastrear en el impacto actual de la historia viva.

Síntesis intermediaria

Esta sección está dedicada a dar cuenta de lo que puede constituir el núcleo interno de la particularidad de la investigación biográfica en educación. Ninguna de las dimensiones constitutivas de dicho núcleo se ha especificado, toda vez que estas dimensiones se comparten con otras aproximaciones disciplinarias. Pero su

ensamblado en un dispositivo conceptual integrado define, sin duda, la especificidad de la investigación biográfica en educación.

La primacía conferida a los aspectos empíricos de la investigación se comparte con el conjunto de la investigación en ciencias humanas y sociales: esto no es exclusivo de la investigación biográfica, sino que, al contrario, aquí también se requiere fundamentalmente tanto el reconocimiento individual como el social. El problema científico más importante que representa la inclusión de las temporalidades en el análisis de los procesos educativos nos acerca a la historiografía y a una sociología preocupada por la constitución histórica de sus objetos (Dubar, 2012).

Además de las dimensiones empíricas y temporales, la investigación biográfica en educación puede ser caracterizada por la conjunción de diversos elementos constitutivos: en primer lugar, el centramiento en lo que refuerza o atenúa los poderes biográficos de la formación; en la perspectiva de un trabajo lúcido sobre las formas, los límites y las potencialidades del poder biográfico del sujeto. Esto último basado en algunas dimensiones de su trayectoria de vida. Este enfoque de investigación conlleva un dispositivo praxeológico adicional sobre los de formación y de trabajo, colocado de la mejor manera posible para dar soporte a las movilizaciones personales y sociales.

Dimensiones metodológicas de la investigación biográfica en educación

Abordaremos enseguida el apartado de la metodología mediante la puntualización de seis puntos básicos:

El problema del testimonio biográfico

La investigación biográfica otorga una gran importancia al problema de los saberes ordinarios derivados de la experiencia, tal y como hacemos aquí. No se trata de oponer el conocimiento académico al saber ordinario *a priori*, lo que de entrada se convertiría en una descalificación sistemática de aquello que la experiencia de vida puede generar como saberes empíricos. Por el contrario, la puesta en evidencia de estos saberes hace posible las discusiones críticas y acrecienta la reflexión.

En este sentido, la investigación biográfica permanece fiel a la orientación recomendada en los trabajos de Michel de Certeau (1980), en el proyecto político de identificar el "arte de hacer" y más ampliamente en las manifestaciones relevantes de culturas ignoradas o poco consideradas (Rosanvallon, 2013). Pero es también una decisión metodológica indispensable, tan antigua como los trabajos precursores de la Escuela de Chicago (Thomas & Znaniecki, 1918-1920/2004), que datan de principios del siglo pasado y que no deben perderse de vista (Heinich, 2010) por tratarse de una especie de cientificismo sociológico de una época anterior que contibuyó a desacreditar la cultura de las personas. En contraste, el solo hecho de tomar en cuenta la dimensión subjetiva hace posible la comprensión de múltiples dimensiones propias de la trayectoria de vida, de los fenómenos actuales y de sus bifurcaciones biográficas (Bidart, Degenne and Grossetti, 2011), así como del aprovechamiento de la trayectoria profesional (Zimmermann, 2011).

Sin embargo, tales trabajos son posibles sólo si se toma con seriedad la palabra de las personas comunes sobre su propia experiencia, lo cual otorga al *testimonio* un valor epistémico de primer nivel. Este interés por el testimonio es compartido en diversos ámbitos disciplinarios, comenzando por los trabajos historiográficos contemporáneos que muestran cómo los relatos de los testimonios de la Primera Guerra Mundial han sido desacreditados en beneficio de una retórica a menudo al servicio de ciertos intereses (Cru, 1929/2006; Lacoste, 2013): fue así como, por primera vez en la historia los soldados expuestos y sacrificados en el frente, dado que sabían leer y escribir, no solamente compartieron sus experiencias, sino además enviaron cartas en las que escribieron sus relatos. Su experiencia puede ser escuchada, compartida, recreada y confrontada con las palabras y discursos oficiales. Un nuevo género testimonial nació. "Sin la pretensión de inmortalizar sus hazañas, reales o ficticias, se atrevieron a hablar de su miedo y se entregaron a describir la guerra tal cual fue, denunciando a la par sus horrores y la mentira de la que se alimenta la mística guerrera —aquella cuya valía es censurada a menudo" (Lacoste, 2013: 3).

El lector puede preguntarse si la evocación a propósito de las experiencias guerreras no nos aleja demasiado del ámbito de la investigación educativa, en principio por tratarse de asuntos de una naturaleza diferente. Coincido con esta idea: no hay una medida común entre la experiencia de la guerra aquí evocada y la experiencia de la formación. Pero la discusión encaminada de esta manera obliga a considerar el hecho de que la investigación biográfica supone tomar en cuenta el testimonio; es decir, supone acreditarlo o, si se prefiere, no descalificarlo. Los trabajos de Agier (2004) muestran cuáles son las dimensiones a considerar en una perspectiva de autentificación de los testimonios desde un nivel pragmático, es decir, la identificación de la intencionalidad que los subsume. Considerar la trayectoria educativa de una persona supone considerar seriamente el testimonio que es capaz de aportar y luego instituirlo como agente participante de la investigación.

Las formas de estudio en la investigación biográfica en educación

Recordemos que la investigación biográfica en la formación de los adultos se desarrolla según dos grandes orientaciones. La primera recurre a una práctica de "investigación-formación" en la que los adultos están invitados a un seminario optativo de formación de formadores para desarrollar su relato de vida desde el punto de vista de los que estiman haber sido sus formadores (se encontrará una síntesis actualizada del campo de investigación propia para las historias de vida para la formación en el trabajo de Dominicé & Pineau, 2011, y una descripción sistemática del contexto de producciónn de los relatos en Baudouin, 2001). La segunda orientación de investigación biográfica (Dubar, 2012) suscita de manera más clásica el asunto de los testimonios recabados en la tarjeta de entrevistas biográficas. Esto a modo de esclarecer una problemática particular de la formación —por ejemplo la de los artistas jóvenes en la actualidad (Pita, 2013), o el ingreso al oficio de jóvenes enseñantes (Vanini De Carlo, 2014), o más aún, de los procesos de alfabetización para adultos que nunca han sido escolarizados (Tabbal Amella, 2014). En el caso de las historias de vida, se espera que la investigación obtenga un mejor conocimiento de los procesos de formación de los adultos, así como de poder desarrollar la reflexión en los adultos a partir de sus propias trayectorias de vida, reforzando simultáneamente su autodeterminación (Baudouin, 2012). En el caso de las entrevistas biográficas, se espera un mejor conocimiento empírico de algunos de los procesos de formación sin que esto implique que las personas involucradas no puedan tener el tiempo o la posibilidad de interesarse en comprometerse en un seminario de formación que requeriría, en promedio, sesenta horas de trabajo.

Las formas adoptadas por el estudio biográfico pueden suscitar algunas controversias que darían lugar a una separación un tanto artificial entre los investigadores en ciencias de la educación vinculados con la problemática

Universidad Externado de Colombia BIBLIOTECA

general de las historias de vida de la formación (por ejemplo, la de desarrollar el poder de los adultos en su formación favoreciendo el trabajo de la reflexión sobre sus trayectorias) y los investigadores cuyo origen disciplinario está definido por la sociología, donde el actor social está considerado en primer lugar como una fuente de información, al detectar la presencia de un patrón más general para discernir o problematizar. En la primera orientación, se exaltan las virtudes del coanálisis, que permite confrontar e identificar los referenciales interpretativos en juego en las dinámicas biográficas analizadas (Baudouin, 2012b; Dubar, 2012). En la segunda orientación, una forma de ruptura epistemológica está asumida plenamente, sin detrimento del valor epistémico del testimonio biográfico. Por nuestra parte, y cada vez que esto es posible, preferimos los desarrollos del tipo historia de vida porque son más coherentes con nuestro proyecto de investigación y de formación. Pero estos desarrollos son muy costosos en términos de tiempo (de 30 a 60 horas, cf. Baudouin, 2010) y son, por consiguiente, demasiado selectivos: se puede pedir a todos los adultos que inviertan en el tiempo de duración. Finalmente, las formas más ligeras de la entrevista biográfica son las más apropiadas aun cuando la disponibilidad del sujeto es limitada, o bien cuando sus intereses personales están muy alejados de las preocupaciones de la investigación biográfica en educación; no obstante, su experiencia y su trayectoria de vida son absolutamente pertinentes para comprender mejor algunos procesos de la formación.

Las cuestiones de la devolución

El concepto de devolución proviene de la investigación en didáctica de la matemática (Brousseau, 1986, 1998). En este marco, el concepto de devolución se centra en un enfoque cuyo objetivo es propiciar que el alumno se responsabilice de ejecutar correctamente una secuencia de aprendizaje una vez que ha comprendido el razonamiento fundamental; es decir, comprender, por ejemplo, que resolver un problema ficticio o real (el tiempo que tardará en reemplazar una bañera o la hora en la cual dos trenes se cruzarán teniendo en cuenta diversos elementos, como las diferencias en la velocidad y las distancias) le permite dominar un conocimiento básico como la regla de tres, al comprender la propiedad de generalizar su utilización aplicándola en diversas situaciones. El cruce de los trenes es un pretexto necesario e indispensable para ejercitar ciertas competencias, en donde

lo que está en juego y el interés no están relacionados directamente con esos mismos trenes. Así, la devolución puede resumirse en una especie de comprensión de las cuestiones de la situación de trabajo propuesta.

En el caso de la investigación biográfica en educación, el problema no está desvinculado con esta manera de conceptualizar la situación didáctica: no se trata, por ejemplo, de tomar al adulto por sorpresa para que sus respuestas "espontáneas" sean más auténticas o más serias. El hecho de trabajar sobre sus trayectorias de vida o con experiencias biográficas supone un trabajo de recuerdo y, en muchos casos, de reflexión y de preparación previos. No es raro, en el caso de entrevistas biográficas, que la investigación con una misma persona se realice a partir de diversas reuniones fraccionadas para permitir que la memoria del sujeto libere materiales nuevos que enriquezcan los datos biográficos acopiados. Es necesario y bien aceptado que el adulto informante realice un trabajo previo de reflexión. Este trabajo de reflexión no podrá operar si no se aclaran los motivos y las razones que guían la investigación en la solicitud de su testimonio: el concepto de devolución se apoya en el proceso de negociación y tiene que ser acorde con el origen de las entrevistas del estudio biográfico. Su objetivo es asegurar que el adulto comprenda por qué su trayectoria puede ser objeto de un trabajo de investigación, para el que algunas dimensiones de su experiencia se consideran interesantes (Tabbal Amella, 2014). De igual manera, se requiere precisar las dimensiones éticas que garanticen el anonimato de los testimonios recabados, así como las disposiciones técnicas posibilitadoras. En fin, se requiere garantizar que el relato puede en algunos casos abordar las dimensiones personales y privadas, porque la comprensión de los múltiples procesos biográficos supone tomar en cuenta las diferentes esferas de la vida de las personas.

Las formas de objetivación del trabajo discursivo

De manera más frecuente, la investigación biográfica se confronta con datos de carácter discursivo, en los que las dimensiones narrativas están en un primer plano. El acceso al objeto de análisis depende por una parte de la regulación de los aspectos textuales.

En este punto es conveniente incorporar una discusión técnica, a propósito del rastreo semiótico a modo de operación narrativa, que permita despejar con certeza lo

que define particularmente la construcción de la trama de un relato. Los trabajos de narratología (en particuliar los de Genette, 1983) son muy valiosos, dado que sistematizan las diferentes modalidades de temporalización del relato en relación con la cronología de referencia: una página puede evocar una acción que requiera unos minutos, un día, un año, etc... Estas variaciones en el ritmo y la velocidad son típicas del relato de vida, pues evidentemente nadie relata su vida fijándose como objetivo conceder uno o cinco minutos de relato a cada uno de los años de su existencia; por el contrario, el relato va a modular su desarrollo en función de la importancia subjetiva que recubre algunas secuencias de vida en relación con otras. Según la termionología de Genette, y en un movimiento que va de lo más rápido a lo más lento, se obtendrán unas *elipses*, es decir, los periodos que no se evocaron en absoluto, *relatos sumarios* o resumidos en que varios meses o años están compactados, *escenas* en que las situaciones se reconstituyen y se puede seguir la acción de los protagonistas paso a paso, *pausas* en las que la acción se vuelve el objeto de desarrollos más amplios. El rastreo de las escenas y de las pausas en un relato de vida permite aprehender la construcción de la trama armada por el narrador sobre su propia historia, en el caso de las historias de vida, de entrevistas biográficas o de una interacción más o menos directa con el investigador. Es el concepto de prueba lo que posibilita dar al objeto un tratamiento narrativo, cuidadoso y detallado, correspondiente a las formalidades de una escena o de una pausa.

El concepto de prueba

Cuando la investigación procede de la entrevista biográfica y se encuentra lo más cerca posible de la experiencia del sujeto (es decir, lo más cerca de su palabra y de su discurso), entonces se enfrenta al problema de la prueba. Lo que predomina aquí no es solamente el hecho de recabar una opinión o un punto de vista, sino reconstituir historias y trayectorias, es decir, armar las biografías. El relato necesariamente impone su propio funcionamiento interno, donde la marca principal es la de operar una selección de episodios considerados los mejores o los fundamentales de una historia de vida (Lejeune, 1994, 1996). En este sentido, aporta la estructura de base para la "construcción de la trama". Una vez en este punto, formulamos una doble hipótesis: (i) la prueba o las pruebas van a constituir los dispositivos de esta doble operación consistente en efectuar, en primer lugar, una clasificación de aquello que es importante relatar de su propia historia y, en segundo lugar, permitir la construcción de un relato al configurar estas pruebas sucesivas; (ii) la prueba está así en una posición singular de aportar la clave que permita pasar del relato a la historia vivida y de la historia vivida al relato. *La prueba está en la intersección de los planos existenciales y narrativos, y por tanto define la dimensión mimética propia del relato.*

Una hermenéutica preocupada del texto producido (por ejemplo, el relato de vida como objeto de análisis) podrá considerar un isomorfismo de lo vivido y de lo narrado en la base misma de su proyecto descriptivo: la prueba es que el operador de este correlato se posiciona entre la importancia de un evento vivido y la magnitud de la secuencia narrativa correspondiente. Es posible, e incluso probable, que el relato no implique todas las pruebas vividas por el sujeto. Este punto es una observación clásica en el caso de la entrevista biográfica.

No hay relato sin proceso de selección, realizado siempre en un momento particular de la historia de la persona y en una situación específica o singular, al nivel de los interlocutores y de las intenciones y normas que atraviesan la situación (ver el apartado dos en párrafos anteriores). Estas características están presentes en todo tipo de estudio y, más ampliamente, en toda producción discursiva ordinaria. Su clarificación define una deontología clásica del trabajo científico; pero, cuando hay un relato producido en la perspectiva de aprehender diversas realidades sociales o personales, hay necesariamente una reconfiguración (Ricœur, 1984). Los instrumentos de la narratología pueden objetivar estos procesos narrativos, puesto que permiten identificar formalmente las secuencias cruciales del relato definidas por el concepto de prueba aplicable a estos procesos narrativos. Esto permite identificar formalmente estas secuencias cruciales del relato, definidas por dicho concepto, a la vez que proporciona un cuadro estabilizado de las dudas clásicas del análisis, es decir, de la puesta en discusión del isomorfismo supuesto entre los planos narrativos y los existenciales. Retomemos este primer punto de la discusión: *la prueba cumple una función correlativa, permitiendo articular o poner en relación dos ordenamientos distintos definidos por el orden existencial y el orden narrativo.*

La prueba es fundamentalmente una narrativización del estudio sociológico, donde no solamente se reúne la estructura y lo que determina un patrón, sino además la historia y lo que hace el evento, es decir, una parte relativa de indeterminación. Lo que aquí se sugiere es que la divulgación de la noción de prueba en estos trabajos es el resultado de haber elegido el estudio biográfico, que, por el

hecho de haber sido adoptado, narrativiza los datos sometidos al análisis. A modo de una ley que se cumple indiscutiblemente, en el flujo biográfico la narrativa privilegia fundamentalmente la superación de la prueba.

Conclusión

La investigación biográfica en educación interroga la transformación de las trayectorias contemporáneas de vida. Se cuestiona en particular la parte que muestra nuevamente al adulto en esas transformaciones. No se trata de negar el impacto de las determinaciones sociales en la evolución de las biografías actuales, sino de discernir mejor aquello que retorna a esta inscripción social del individuo, a los legados que lo constituyen, a los soportes de los que dispone y que incorpora a su propia iniciativa, en fin, a su respuesta personal. La investigación biográfica en educación reúne entonces toda una serie de trabajos reagrupados sobre la problemática general de las "aproximaciones biográficas", la cual interroga "la dinámica contradictoria entre la acción de los determinismos sociales, familiares, psíquicos y el trabajo de los individuos sobre su propia historia" (Bessin, 2009: 14).

La desestandarización de las biografías contemporáneas es el mejor ejemplo de estas profundas transformaciones de trayectorias de vida: las edades de la vida se descronologizan parcialmente, y la dimensión educativa y formativa no pertenece únicamente a la niñez y a la juventud, sino que puede acompañar sensiblemente nuevos desarrollos en la edad adulta e incluso en una edad más avanzada. El objeto central de la investigación biográfica en educación es, entonces, dar cuenta del redespliegue que permita apreciar todo aquello que la formación hace posible, en términos del poder biográfico del adulto.

Referencias

Agier, Michel (2004), *Gérer les indésirables: Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*, Paris, Flammarion.

Baudouin, Jean Michel (2001), "La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche-formation", en Cluadie Solar (ed.), *Le groupe en formation*, pp. 35-56, Bruxelles, De Boeck.

Baudouin, Jean Michel (2010), *De l'épreuve autobiographique*, Berne, Peter Lang.

Baudouin, Jean Michel (2012), "Elementos de historia para el trabajo biográfico y la formación critica: agentividad y reflexión", en Manuel Marti Puig and Jesus Gil Gómez, *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación critica : aprender a lo largo de la vida*, Valencia, Edicions des Crec.

Baudouin, Jean Michel (2012b), "Agentivité et réflexivité dans le travail biographique en formation des adultes", en Jacques Béziat (ed.), *Analyse de pratique et réflexivité en formation supérieure*, pp. 57-72, Paris, L'Harmattan.

Bertaux, Daniel (1976), *Histoires de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, Rapport Cordes.

Bessin, Marc (2009), "Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique", en *Informations sociales,* 2009/6, n° 156, pp. 12-21, Paris.

Bidart, Claire, Alain Degenne & Michel Grossetti (ed.) (2011), *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales,* Paris, PUF.

Bourdieu, Pierre (ed.) (1986), "L'illusion biographique", en *Actes de la recherche en sciences sociales,* vol. 62, número 62-63, pp. 62-63, Paris, Le Seuil, disponible en www.persee.fr.

Brousseau, Guy (1986), "Fondements et méthodes de la didactique des mathématique", in *Recherche en didactique des mathématiques*, 7 (2), p.33-114. También en Jean Brun (dir.) (1996), *Didactique des mathématiques*, pp. 45-97, Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Brousseau, Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, la Pensée Sauvage.

Certeau, Michel de (1980), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Cru, Jean Norton (1929/2006), *Témoins. Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*, prefacio y posfacio de Frédéric Rousseau, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, (Témoins et témoignages). (1ère éd : Paris Les Étincelles, 1929).

Dominicé, Pierre, Vincent de Gaulejac, Jobert Guy & Gaston Pineau (2000), "Que faire des histoires de vie ?", en Ressources documentaires de la formation, n. 142, enero, pp. 217-239, disponible en http://www.ressources-de-la-formation.fr/index.php?lvl=notice_display&id=29375.

Dominicé, Pierre & Gaston Pineau (2011), "Les histoires de vie en formation", en Philippe Carré & Pierre Caspar (eds), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.

Dubar, Claude (2012), *Le secret d'Alvino. Récits de vie d'un Indien du Brésil*, Paris, Les Belles Lettres.
Freire, Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
Genette, Gérard (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
Hartog, François (2003), *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.
Heinich, Nathalie (2010), "Pour en finir avec l' "illusion biographique", en *L'Homme*, Paris, L'Ehess, n° 195-196, pp. 421-430, consultado en https://www.cairn.info/revue-l-homme-2010-3-page-421.htm.
Lacoste, Charlotte (2013), "Approche sémantique d'un genre littéraire: le témoignage", en Sylvain Loiseau (coord.), *Texto !, Textes & Cultures*, Paris, Institut Ferdinand de Saussure, Volume XVIII, n°3, consultado en http://www.revue-texto.net/index.php?id=3272.
Lejeune, Philippe (1994), *El pacto autobiográfico y otros estudios*, Madrid, Megazul y Endymion.
Lejeune, Philippe (1996), "L'ordre d'une vie", en Michel Contat (ed.), *Pourquoi et comment Sartre a écrit "Les Mots"*, pp. 49-120, Paris, PUF.
Pineau, Gaston (1980), *Vie des histoires de vie*, Montréal, Université de Montréal, F.E.P.
Pineau, Gaston & Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig.
Pineau, Gaston (1984), "Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire!", en *Education permanente*, 72-73, pp.15-24.
Pineau, Gaston (2000), *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos.
Pineau, Gaston (2007), "Autobiografía y arte autoformador de la existencia", en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, Universidad de Baleares, n. 52, vol. 3, diciembre, pp. 7-16, consultado en http://www.dialogosred.net/revistas/revista52.htm
Pita Castro, Juan Carlos (2013), *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris, L'Harmattan.
Ricœur, Paul (1969), *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil.
Ricœur, Paul (1984), *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, (Points).
Rosanvallon, Pierre (2013), *Le parlement des invisibles,* Paris, Seuil.
Schwartz, Bertrand (1978), *L'Education demain*, Paris, Aubier Montaigne.

Tabbal Amella, Samra (2014), "De l'alphabétisation à la littératie ou les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales", en *Spirale*, n. 53, pp. 87-97, Paris.
Thomas, William & Florian Znanieck, (1918-1920/2004), *El campesino polaco en Europa y en América*, Madrid, CIS/BOE.
Vanini De Carlo, Katjka (2014), "Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique", en *Revue ¿Interrogations ?*, Janvier, N°17, disponible en http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche, 401.
Villers, Giniel de (1996), "L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes. De la recherche et de l'intervention", in Danielle Desmarais and Jean Marc Pilon (ed.), *Pratiques des histoires de vie*, pp.107-134, Paris, L'Harmattan,.
Zimmermann, Bénédicte (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris, Economica.

Traducción:
Ileana Rojas,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente

María Bertha Fortoul,[1]
María Cecilia Fierro[2]

Introducción

Esta ponencia considera la narrativa como un enfoque muy potente tanto en lo teórico como en lo metodológico para poder acceder, comprender y formar las prácticas docentes de distintos profesores dentro de sus contextos: personal, áulico, institucional y social.

Está organizada en tres grandes apartados: en el primero describimos la narrativa desde sus vertientes teóricas y metodológicas; en el segundo, presentamos tres investigaciones, que hemos coordinado, relacionadas con prácticas docentes en que la narrativa ha sido una metodología esencial; la cerramos con unas reflexiones finales.

[1] Universidad La Salle, México.
[2] Universidad Iberoamericana, León, México.

La narrativa como acercamiento teórico y metodológico investigativo para el análisis de la docencia

La narrativa acompaña la vida humana desde sus orígenes. Somos "los hijos de los contadores de historias", afirma Mardones citando los trabajos de Arsuaga y otros paleoantropólogos (2003: 76-77): "Somos seres enredados en historias que tenemos que reconfigurar en relatos siempre abiertos...que apuntan a ordenar el simbolismo implícito en nuestras acciones" (Mardones, 2003: 80).

La narrativa remite a la naturaleza más profunda de la cultura, dado el natural impulso de narrar. Más que referir a un código por el que algunas culturas dotan de significado a su experiencia, representa un metacódigo, un universal humano que da cuenta de la forma en que una realidad compartida puede ser transmitida. Por ello, algunos autores afirman que narrativizar, en última instancia, equivale a moralizar (White, 1980).

Además, la narrativa se considera como un método de investigación de corte cualitativo que permite la comprensión de fenómenos sociales. Su surgimiento y uso consistente en los últimos cuarenta años como metodología para la generación de nuevo conocimiento se debe tanto a su gran potencial para la descripción densa de los fenómenos sociales como a su vinculación con la educación de adultos. Como movimiento sociocultural de gran envergadura, su uso más sistemático en las ciencias sociales está unido no sólo a los procesos socioculturales de individuación sino también a los planteamientos internacionales de la educación permanente con la amenaza, que pesa continuamente sobre ella, de considerar la escolarización como su única posibilidad pedagógica y operativa, reduciendo con ello el concepto de formación y las posibilidades emancipatorias, integradoras y de desarrollo de los sujetos, una vez que han superado la enseñanza obligatoria (Pineau, 2006). Pineau (2007) en su descripción histórica sobre el movimiento biográfico, señala que el momento actual "se inscribe en el paso del paradigma de la ciencia aplicada al del práctico reflexivo, introduciendo así de manera masiva una conjugación de largas temporalidades personales, sociales, intergeneracionales e incluso cósmicas" (Pineau, 2007: 13).

En un análisis teórico sobre sus posibilidades en cuanto método de investigación Peacock y Holland (1993) plantean que la antropología y la psicología social han desarrollado dos grandes perspectivas sobre la historia de vida. Una enfatiza la "vida"; la otra, la "historia".

1) "El enfoque centrado en la vida": Éste a su vez puede subdividirse en dos tipos. Uno trata la vida narrada como ventana hacia los hechos objetivos de la historia o los eventos etnográficos; el otro, como expresión de la experiencia subjetiva del narrador.
   - En el "acercamiento centrado en los hechos" la historia de vida se considera como un dato para la historia o la etnografía, esto es, una fuente para reconstruir el registro verídico de eventos. En este acercamiento, al investigador concierne cotejar la validez de lo narrado confrontado con otros datos; la narración es sólo un dato entre otros en el proceso de reconstrucción de eventos. Es también relevante que la narración se elabore y registre tan imparcialmente como se pueda bajo la asunción de que la imparcialidad del entrevistador animará la objetividad y la precisión del narrador, de modo que lo narrado será una descripción precisa de eventos.
   - En el "acercamiento subjetivo", la historia de vida se trata como expresión o proyección de las disposiciones psicodinámicas del sujeto. La historia es una ventana hacia la psique; pero aquí la realidad no es tanto una serie de eventos externos como las fuerzas internas del narrador. La narración es un dato, usualmente uno entre muchos, para reconocer estas fuerzas psicológicas.

Estos autores caracterizan el "enfoque centrado en la vida" (*life-focused approach*) como preocupado por aprender de los eventos etnográficos, históricos o psíquicos que se describen o representan a través de historias de vida. Aunque se conciban como eventos objetivos o expresión de la experiencia subjetiva, una realidad externa a la narración es lo más importante. La narración es sólo el dato relevante para aprender sobre la realidad y cualquier significado de la narración misma es secundario respecto de esta realidad externa. En consecuencia, se le otorga relativamente poca atención a la narración misma. Algunos de estos estudios, los más enfáticamente preocupados por la narración, reflejan una preocupación humanista al presentar, a través de narraciones, las luchas de la gente real con sus situaciones y sus vidas; las narrativas inyectan vida a los hechos.

2) El enfoque centrado en la historia. Si el primero enfoque enfatiza la "vida", la lógica alternativa es que éste enfatiza el lado de la "historia" de los relatos de vida. Este acercamiento tiende a tomar una perspectiva formal

que otorga primacía a la forma de la narrativa misma y puede ser asociado con el "nuevo criticismo" o estructuralismo. Por estructuralismo, nuestros autores se refieren a los análisis que priorizan la estructura sobre la historia. Llevando al extremo este énfasis por la estructura formal de la narrativa, algunos han argumentado que no existe una realidad representada a través de la narrativa, sino que la narrativa es la que crea esa realidad. (White, 1980)

3) El acercamiento centrado en el proceso: Continuando la discusión, nuestros autores afirman que tanto el enfoque centrado en la historia como el referido a la vida representan polos opuestos cuyas perspectivas ontológicas difieren: en un extremo la narración es sólo un espejo de la realidad; en el otro, la narración es la realidad.

En atención a ello, proponen explorar posibilidades de un acercamiento dialéctico o sintético que abarque ambos extremos. En éste, al cual llaman "procesual", la narración de vida se considera un dato primario, pero el sujeto, así como otras experiencias narradas, tienen también un estatus ontológico reconocido. El recuento de la historia de vida, sea a otros o a uno mismo, se trata como un importante evento que da forma a procesos psicológicos y sociales, en tanto que las historias de vida por sí mismas, como desarrolladas en y el resultado de el curso de éstos y otros eventos de vida. Plantean, no obstante, que es preciso reconocer que este acercamiento procesual está subdesarrollado dentro de los estudios de historias de vida.

Bruner (en Haas y Genishi, 1994) señala que la vida como conducir (*life as led*) es inseparable de la vida como narración (*life as told*), o de forma más directa, la vida no es "lo que fue" sino lo que se interpreta y reinterpreta, lo dicho y vuelto a contar.

El enfoque centrado en el proceso ofrece distintos énfasis: en lo sociocultural, lo psicosocial, lo hermenéutico y/o lo cultural:

- El énfasis sociocultural: destaca el papel de la construcción cultural narrativa en los procesos psicológicos, especialmente en la formación personal. Holland y otros (1998), perfilan la historia de vida como una vía en medio de otras rutas simbólicas en la línea de construcción de la identidad. La comprensión sobre uno mismo puede ser culturalmente mediada a través de una variedad de instrumentos, pero las historias de vida son medios particularmente potentes al respecto.

- *El énfasis psicosocial:* estudios de narrativas biográficas como eventos sociales en oposición a procesos psicológicos, las cuales asumen las narrativas como instrumentos en la formación y mantenimiento de relaciones sociales y de identidad colectiva.
- *El acercamiento hermenéutico:* afirma que los contadores y los escuchas son sensibles a estos acontecimientos sociales. Llevadas al extremo, las historias de vida se ven como un producto de la interacción y del deseo de comprensión entre hablante y escucha. El acercamiento hermeneútico enfatiza la confrontación entre otro ajeno (incluyendo el otro en uno mismo) y formula historias de vida coconstruidas como producto del encuentro.
- *El acercamiento cultural:* aprecia también la historia como un resultado, pero enfoca más las dinámicas culturales o colectivas en las cuales la narrativa es una condensada formulación de creencias, valores e ideas básicas referidas a una tradición cultural.

La comprensión sobre uno mismo puede ser culturalmente mediada a través de una variedad de instrumentos, pero las historias de vida son medios particularmente potentes al respecto.

Estos cuatro acercamientos procesuales abren la vía hacia una apreciación multidimensional del poder de estas historias en tanto que construcciones sociales, culturas y psicológicas.

De tal forma global podríamos decir que el objetivo de este tipo de investigación centrado en lo procesual es comprender la dialéctica entre las condiciones concretas de existencia y lo vivido por los autores de los relatos. Este tipo de investigaciones permite a los sujetos, centralmente a los investigadores y a los educadores de jóvenes y adultos, acceder a la manera en que los actores sociales organizan sus experiencias a partir de los sucesos que unen temporalmente y espacialmente y crean una nueva trama, hilando distintas asociaciones en claves de causa-efecto, de significados atribuidos, de sujetos y factores participantes, recreando los contextos sociales, culturales, políticos, geográficos e históricos, en los que las asociaciones se llevaron a cabo. Es así como permite aprehender la riqueza y detalles de los significados de los asuntos humanos como los sentimientos, motivaciones, intenciones, deseos, presiones, miedos y percepciones, que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas o generalistas propios del razonamiento lógico-formal. Al respecto, Bruner (1988) dice que el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas.

Se considera a la investigación narrativa desde lo procesual como un método que permite comprender dinámicas tanto de la acción en momentos determinados y significativos de las trayectorias de los sujetos como de la formación escolar, laboral, profesional, familiar y social que han padecido y seguido en los periodos de la juventud y de la adultez. Todo ello a través de indicios basados en narrar, argumentar, discutir y formular definiciones de sí mismo y del sentido de la actividad que realizan distintos sujetos —incluido el autor de la narrativa—, dentro de un contexto social restringido y amplio en el que viven e interactúan con los demás y además comparten por ser miembros de una cultura determinada en un momento histórico particular. De aquí que Coffey y Atkinson (2003) sostengan que la organización discursiva propia de una narrativa posibilita a los estudiosos el análisis interpretativo de narrativas, en cuanto a significados personales y sociales de los agentes participantes en ellos. La actividad social, tanto en lo individual como en los grupos micro y marco en los que se participa directa e indirectamente, se ve regida por relaciones temporales y reversibles de inclusión en subsistemas a los que el individuo tiene acceso. Siguiendo a Lahire (citado en Delory-Momberger, 2009), diremos que el hombre no es solamente el representante de un grupo y de la lógica social inherente a ese grupo, sino el producto complejo de experiencias socializadoras múltiples que van marcando su actuar y de las cuales él es portador en su quehacer cotidiano. El autor de la narración es a su vez un sujeto individual y uno colectivo y los relatos y las historias de vida señalan el entrecruzamiento dialéctico o mutuamente recíproco entre individuo, cultura y momento o fase histórica.

> Lo que significa, el aprehender el nexo entre texto, contexto e intertexto [*sic*, se presenta ante el investigador] como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo —un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes—, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que individuo pone en juego aprovechando las 'buenas ocasiones', los atisbos intersticiales (Ferrarotti, 2007: 27, 28).

Diferentes autores como Popkewitz (1990), Merhan y Baudouin (2007) y Delory-Momberger (2009) sostienen que las narrativas relatos son herramientas válidas para acceder y comprender al magisterio tanto en sus procesos de profesionalización como en el quehacer cotidiano, dado que en ellos los profesores expresan sus sentires y sus saberes sobre sucesos relevantes de su ser personal, de su quehacer pedagógico, de su manera de vivir lo didáctico, de las interacciones con algunos estudiantes y de su inserción en las instituciones escolares y en

la sociedad. Asimismo permiten reconocer sus trayectorias formativas (aprendizajes que han consolidado; expectativas frente y sentimientos asociados a la docencia, a los estudiantes, sus padres de familia y sus pares; retos y fracasos). Connelly y Clandinin (1995) sostienen que "los docentes viven en términos de historias. Ellos viven historias, cuentan historias de sus vidas, cuentan las mismas historias con posibilidades distintas y reviven las historias cambiadas... El modo de ser en aula es historizado: los profesores son personajes de sus propias historias de enseñanza, de las cuales son también autores" (1995: 12).

Investigaciones de acercamiento a la práctica docente basadas en la narrativa

En la investigación educativa que hemos realizado los últimos años la narrativa ha representado una perspectiva teórica y metodológica investigativa sumamente potente para abordar el análisis de la práctica docente. Las tres que presentamos forman parte del enfoque procesual. Hemos empleado la narrativa con fines diferentes. A continuación presentamos de manera muy suscita los proyectos de investigación y el rol de la narrativa dentro de ellos.

Conflictos morales en la gestión de directivos de nivel básico

Se trata de una investigación doctoral. (Fierro, 2006) El propósito central del proyecto fue describir y caracterizar a través de narrativas, la naturaleza de los asuntos de la gestión directiva que se viven como conflictivas o dilemáticas para quienes se desempeñan en esta función, en escuelas públicas mexicanas. Interesaba además de reconocer cuál es el contenido de dichos conflictos, procesos culturales e instituciones implicados tanto en su generación como en las consideraciones y decisiones tomadas con vistas a su resolución.

Este propósito obligó a construir una doble mirada: la que atiende, por una parte, a los sujetos y su saber compartido, del que dan cuenta a través de las narraciones que describen lo que les resulta complicado manejar; las consideraciones a que acuden para expresar sus comprensiones sobre tales sucesos, y las valoraciones establecidas para manifestar las vías que contemplan para desenvolverse. Sin embargo, este punto de vista de los sujetos, como apunta Geertz

(1994) requiere de comprensiones más amplias sobre el contexto general en que se desarrolla el fenómeno estudiado, lo cual obliga a reconocer, en este caso, *el orden moral* derivado de estructuras socioculturales e institucionales, que subyace a la vida escolar y que explica que sean éstos y no otros los conflictos morales que enfrentan los directivos, así como éstas y no otras, las maneras comunes de explicarlos. Esta tensión obligó, como el mismo autor plantea, a hacer un constante movimiento entre el punto de vista de los sujetos y las condiciones de su contexto institucional y social, a través de lo que denomina el "círculo hermenéutico".

Para el análisis de las narrativas de conflictos morales de directivos escolares, utilizamos el enfoque de teoría fundamentada o "teorización enraizada", en la que la teoría se desarrolla a partir del análisis de datos y, a su vez, la posterior recolección de datos está guiada mediante la teoría emergente (Hammersley y Atkinson, 2001: 223). Partimos directamente de los datos, para construir en función de ellos explicaciones provisionales y conceptos que gradualmente fueron reelaborados en función de explicaciones más completas y pertinentes.

Utilizamos las dos estrategias propuestas por Glasser y Strauss (1967) para desarrollar la teoría fundamentada: (a) es el método comparativo contrastante y (b) la selección de nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados.

El corpus de datos está formado por 199 relatos, cuyo ordenamiento de acuerdo con su contenido ofrece una visión general sobre la índole de los asuntos que preocupan a los directivos. Un ordenamiento en función de la índole del conflicto que enfrenta el director, permite reconocer tres grandes dilemas que los directivos enfrentan en su ejercicio cotidiano del puesto:

- *"¿A qué me dedico?"* En este conjunto de casos ubicamos aproximadamente una cuarta parte del total. Los aquí reunidos aportan elementos para construir un panorama general del puesto directivo y las tensiones que enfrenta como responsable de un plantel y como gestor de procesos educativos. Debido, entre otros problemas, a la falta de un adecuado soporte institucional tanto material como académico que le permita desenvolverse con soltura frente a estos dos conjuntos de tareas que lo requieren en direcciones distintas: su ejercicio directivo se orienta principalmente hacia la gestión de recursos, el manejo de papeles y la atención de las *incidencias* que día con día se presentan en la escuela.

- *"¿Intervengo o dejo pasar?"* Aborda las tensiones que experimenta el director ante situaciones de incumplimiento laboral de docentes y/o personal de la escuela, dado su encargo como responsable del funcionamiento regular de la escuela. Del lado de los compañeros se espera ante todo que proteja sus intereses y procure un *ambiente cordial* en la escuela, evitando las confrontaciones con los docentes. Éste es el conjunto más numeroso de casos, con casi una tercera parte del total.
- *"¿A quién protejo?"* Integra 66 casos cuyo dilema alude a situaciones de indisciplina de alumnos o bien a problemas relacionados con el trato que los docentes les dispensan, las cuales desgastan y crean oposición al interior del salón de clases y la escuela, y demandan una decisión del director en favor de unos u otros.

Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática.

El proyecto intitulado *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática,* fue un proyecto financiado con fondos públicos de CONACYT. Se llevó a cabo entre 2010 y 2011, y consistió en un estudio exploratorio sobre los procesos de gestión escolar mediante los cuales se configura un sujeto colectivo comprometido con la mejora de la convivencia y del aprendizaje en la escuela pública de educación básica latinoamericana. Se buscaba generar conocimiento en el campo e impulsar el compromiso y apoyo de la academia hacia movimientos de renovación pedagógica surgidos de las propias escuelas y docentes, además de construir una perspectiva teórico-metodológica para analizar de manera concomitante la gestión de la convivencia y del aprendizaje.

Sus categorías de análisis fueron prácticas de *respons-habilidad*, gestión de la convivencia inclusiva, de la convivencia democrática y del aprendizaje. En una primera ronda hubo 40 experiencias procedentes de doce entidades del país y de ocho países iberoamericanos. En todos los casos, la descripción de cada experiencia fue una narrativa que dio cuenta de sus inicios hasta llegar al momento actual, de sus objetivos, de sus principios básicos de referencia y de las principales estrategias y actividades empleadas en pos del aprendizaje y de la convivencia. Narraron además un incidente crítico. Fue escrita por investigadores y personal docente de la institución. Estas narrativas fueron un primer

producto de la investigación y, con base en ellas, se seleccionaron quince casos para amplificarse. La amplificación se centraba en una práctica de *responsabilidad* de la escuela, misma que fue descrita con una narrativa. A diferencia de la primera que tenía un claro eje histórico, al dar cuenta del desarrollo temporal de la experiencia en sus distintos momentos, en este segundo caso la temporalidad era menor y la narrativa permitía acceder a las acciones de gestión pedagógica, didáctica, interpersonal y administrativa en torno a una práctica que desarrollaba a la vez el aprendizaje disciplinar y el de la convivencia. En ambos casos, las narrativas fueron las estrategias metodológicas empleadas para sistematizar la información recolectada a partir de observación áulica, de entrevistas semiabiertas y de evidencias institucionales, de modo que permiten la escritura de un discurso que posibilita, por una parte, la comprensión de la experiencia y, por la otra, su difusión. Retomando algunos de los textos, se realizaron dos lecturas transversales: las funciones de los directivos y la integración aprendizaje y convivencia en un mismo registro.

Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta.

Es un proyecto financiado por fondos públicos mixtos del CONACYT, Estado de Guanajuato. Se llevó a cabo entre 2012 y 2013. Se dirigió a la necesidad de desarrollar y validar en México instrumentos de evaluación de convivencia en instituciones educativas de educación básica. Contempló el desarrollo de un conjunto de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta en escuelas, como base para el diseño, piloteo y validación de instrumentos de medición que puedan ser utilizados tanto en evaluaciones de gran escala como en ejercicios de autodiagnóstico conducidos por los propios directivos y docentes, de los que sea posible derivar proyectos de intervención, rebasando con ello una comprensión del problema basada principalmente en la atención de la violencia directa. Sus categorías de análisis fueron: gestión de la convivencia inclusiva, democrática y no violenta.

Los instrumentos elaborados fueron dos de distinta naturaleza: uno es una escala de medición de la convivencia en la escuela desde los estudiantes; está validado a nivel de la educación media. El otro es una guía para una reflexión autocrítica y propositiva relativa a los climas de convivencia y aprendizaje escolares. Esta guía les aporta a las escuelas tanto indicadores que permiten dar cuenta de los climas escolares como datos-resultados de ellos, provenientes de una medición. Es en este segundo caso donde la narrativa toma su lugar dado que cada uno de los ítems se responde, en una primera instancia, narrando experiencias de la institución que dan cuenta de lo solicitado en el ítem; posteriormente se valora en una escala el resultado institucional. De aquí que los textos contados por los docentes o por autoridades escolares son los insumos evidenciales que sustentan la valoración dada al ítem y permiten una descripción y un análisis de múltiples situaciones escolares que se viven en el día a día de dichas instituciones y que dan cuenta de un determinado rasgo de la gestión de la convivencia escolar. Es así como el diálogo para contestar los ítems no se da ni en abstractos ni en casos hipotéticos, ni en lo prescriptivo del deber ser sino que está sustentado en las experiencias expresadas en relatos. La narrativa cumple un rol en la recolección de información.

Reflexiones finales

La utilización de la narrativa desde una perspectiva procesual supone asumir un acercamiento socio-cultural al estudio de la práctica docente, la gestión directiva y la gestión escolar en su conjunto. Este enfoque investigativo tiene la enorme riqueza de reconocer el funcionamiento escolar como una acción culturalmente mediada en la cual los sujetos gradualmente se apropian y construyen herramientas y significados que ejecutan ante situaciones o dilemas que su ejercicio profesional les plantea.

Nuestra experiencia en la formación de directivos y docentes con soporte en la investigación narrativa nos ha confirmado la importancia de asumir tales procesos desde la consideración del "sujeto entero" (Heller, 1977) que la narrativa claramente coloca al centro de la discusión. Esto significa atender no solamente los aspectos conceptuales, didácticos y/o administrativos implicados en su formación. Sin desestimarlos, y apoyados en los trabajos de Hirsh (2003) y Exteberria (2002), asumimos que hay tres valores profesionales que deben fortalecerse: *a)*

competencia profesional, o sea, contar con los conocimientos, herramientas y actitudes para ofrecer un servicio; *b)* autonomía o la habilidad personal para tomar decisiones en el propio ejercicio profesional, y *c)* responsabilidad o la habilidad para para hacerse cargo y ser capaz de rendir cuentas por las propias acciones y decisiones hacia otras personas o hacia uno mismo en el ámbito profesional. Las narrativas de directivos y docentes ponen de manifiesto que estos tres valores se encuentran íntimamente ligados en el ejercicio profesional. Este se hizo patente en el estudio sobre directivos escolares así como en el análisis de experiencias de escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. De ahí la importancia de la narrativa como perspectiva teórico-metodológica por convocar a ampliar la mirada sobre la formación de agentes educativos, en el sentido de apoyar el desarrollo de habilidades para admirar, desentrañar, analizar e intervenir en las propias prácticas, haciendo de ello una praxis, tal como Freire lo ha entendido.

Referencias

Bruner, Jerome (1994), "Life as a narrative", en Dyson Haas y Celia Genishi, *The Need for story. Cultural Diversity in Classroom and Community,* pp 28-37, USA, National Council of Teachers of English College Press.

Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), *"Narrativas y relatos"*, en *Encontrar sentido a los datos cualitativos estrategias complementarias de investigación,* pp. 64-97, Medellin, Universidad de Antioquia.

Connelly, Michael y Jean Clandinin (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Jorge Larrosa, et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11- 59, Barcelona, Laertes.

Delory-Momberger, Christine (2009), *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-CLACSO.

Etxeberría, Xabier (2002), *Ética de las profesiones,* Bilbao, Désclee de Brouwer.

Ferrarotti, Franco (2007), "Las historias de vida como método", en *Convergencia,* mayo-agosto, n. 44, vol. 14, pp. 15-40, Toluca, Universidad Autónoma del Estaado de México.

Fierro, Cecilia (2006), *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico,* Tesis Doctoral, México, Departamente de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

Geertz, Clifford (2000), *La interpretación de las culturas,* Barcelona, GEDISA.

Glasser, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of* Grounded *Theory,* Chicago, Aldine.

Hammersley , Martyn y Paul Atkinson (2001), *Etnografía. Métodos de investigación,* Barcelo, Paidós.

Heller, Ágnes (1995), *Ética General,* Madrid, Centro de Estudios Constitucionales. Hirsh, Ana (coord.) (2001), *Educación y Valores,* Tomos I, II y III, México, Gernika.

Holland, Derek, et al. (1998), *Identity and agency in cultural worlds,* London, Harvard University Press.

Mardones, José María (2003), *La vida del símbolo en la modernidad tardía,* Santander, Sal Terrea-Presencia teológica.

Merhan, France y Jean Michel Baudouin (2008), "Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage", en France Merhan, Christophe Ronveaux et Sabine Vanhulle, *Alternances en formation, raisons éducatives,* pp. 60-85, Bruxelles, Université De Boeck.

Peacock, James y Dorothy Holland (1993), "The Narrated self: Life Stories", en *Process. Ethos,* n. 21, 4, pp. 367-383, Arlington, American Anthropological Association.

Pineau, Gaston (2006), "As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial", en *Educacao e Pesquisa*, May/Aug, núm. 2, vol. 32, pp. 329-343, São Paulo.

Pineau, Gaston (2007), "Autobiografía y arte autoformador de la existencia", en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, Universidad de Baleares, n. 52, vol. 3, diciembre, pp. 7-16, consultado en http://www.dialogosred.net/revistas/revista52.htm

Popkewitz, Thomas (1990), *Formación de profesorado, tradición, teoría y práctica,* Valencia, Universidad de Valencia.

White, Hayden (1980), "The value of Narrativity in the Representation of Reality", en William Mitchell, *On Narrative,* Chicago, The University of Chicago Press.

Las metodológías etnográficas. La etnografía como metodología de las epistemologías constructivistas en el campo educativo

Patrick Boumard[1]

Introducción

A menudo la etnografía se considera como un método, un contenido técnico ligado a la investigación de campo; o mejor sería decir el "momento de observación", de la reflexión antropológica. Con el apoyo de la noción de observación participante, se insiste sobre las técnicas del trabajo de campo, las prácticas de conversación, la entrevista etnográfica como dispositivo, las técnicas de encuesta general, lo que se superpone con las historias de vida o ciertas formas de investigación-acción. Se recurre a los trabajos de Peter Woods, quien acudió a las prácticas de trabajo de campo con los conceptos del interaccionismo simbólico. También podemos considerar la etnografía como un trabajo global. La etnografía de la escuela aborda los contextos, las situaciones, las perspectivas, las estrategias, las carreras, etcétera.

Entonces, en este texto, distinguiré entre el simple método etnográfico, entendido en un término casi instrumental, y la teoría del interaccionismo simbólico, que proporciona al trabajo de campo su indispensable dimensión teórica. La glorificación exclusiva del trabajo de campo, valorado como algo

[1] Universidad Europea de Bretaña, Francia.

mítico, verdadero y puro, conlleva a que nos olvidemos de que éste, en ocasiones, se ejerce nada más que en la barbarie. La etnografía, no nos sorprendamos, también está involucrada en el cuestionamiento concerniente a la noción del método.

Observación de campo

Sin duda, es en la dimensión del trabajo de campo, en el imaginario de las ciencias sociales, donde se distingue la especificidad de la etnografía. En efecto, la reacción espontánea de asombro, la mirada atónita hacia el otro. A menudo, los etnógrafos se presentan como una marca de esta disciplina (a diferencia de la sociología), con el riesgo de confundir método por actitud. La sorpresa de esta curiosidad positiva, que podríamos denominar "xenofilia", tiene sus orígenes, bastante lejanos, en la mirada socrática sobre la conducta de los hombres. En contraste, la idea de ir al campo, no con el propósito de llevar a cabo la aplicación de una prueba, sino con la intención de obtener material indispensable para que el discurso adquiera sentido, es la base del desarrollo de la etnografía.

Las primeras experiencias etnográficas son bien conocidas. En este texto no realizaremos un análisis detallado. Evidentemente, pensamos particularmente en el trabajo de Malinowski, quien pasó una larga temporada (de 1914 a 1918) en el archipiélago Trobriand. Remitimos a su obra de referencia (Malinoski, 1975). En este trabajo, el etnógrafo es quien va a observar la vida de los pueblos extranjeros y quien los mira en su particularidad.

No olvidemos, en efecto, que los pueblos a lo que se hacía referencia en el estudio de Malinoski son los pueblos bárbaros (*ethnos*), en oposición a los pueblos civilizados (*demos*). Entonces aparece el término extraño (desviado) en el trabajo de campo, como emergió en los primeros trabajos desarrollados por la Escuela de Chicago, particularmente con Park (1925), quien afirmó, en los primeros años de 1920, que los métodos utilizados para observar la vida y las maneras de los indios de América del Norte se pueden aplicar de forma más fructífera para el estudio de las costumbres, las creencias, las prácticas sociales y las concepciones de la vida que rigen el barrio de la Pequeña Italia o los barrios bajos del norte de la ciudad de Chicago.

Este vaivén, que va de la sociología de Chicago a una antropología de las sociedades modernas (para el sentido francés más que antropología es una

etnología), no llega lejos. Debemos insistir sobre la dimensión metafórica de esta etnología, ya que no es el extranjero, en tanto por su condición, al que se va estudiar; más bien es al otro (el etnógrafo), en tanto que es ajeno. Entonces, nos encontramos en un cambio de posición en que la distancia entre el investigador y el grupo observado se sostiene por una exterioridad metodológica (encontramos la equivalencia con el análisis institucional interno) (Cf. Boumard, 1991) que busca resolver la contradicción clásica entre exterioridad del investigador, reflexivamente necesaria —pero niega el acceso a los secretos del contexto discursivo (Cf. Bourmard, 1999)—, y la interioridad del investigador, que lo hace propietario de esos secretos esenciales pero que lo apresura a tomar la distancia que le demanda la teorización.

Entonces el trabajo de campo va a privilegiar la investigación, la estancia prolongada del estudioso, con la población, la impregnación de los modales y de las prácticas del grupo estudiado, en las que se intenta ubicar al extraño y los significados que elabora. Todo con el propósito de capturar el punto de vista de los otros y tratar de compartir su realidad, su descripción del mundo y sus referencias simbólicas. Aquí la noción de etnografía en la escuela supone una nueva exploración, ya que se le considera una institución con prácticas similares a las de la sociedad. La etnografía decide mirar a la escuela como una sociedad, como lo expresó claramente Peter Jackson (1991) en su gran obra *La vida en las aulas*. ¿Qué está pasando aquí? Ésa es la pregunta que se hizo el etnógrafo para ver con una mirada de asombro la vida de ese pequeño mundo: la escuela.

Es claro entonces que las técnicas del trabajo de campo no adquieren sentido a partir de la descripción que se puede hacer. Además, la noción de descripción orienta a la etnografía hacia una metodología global.

Describir la situación

La limitante de la realidad alimentada por la noción de trabajo de campo podría sugerir que existe una escisión entre la definición del objeto en oposición con los estudios de laboratorio, que reflejan el pensamiento abstracto, y el contacto con la realidad, que privilegia lo que se ve. Pero no se está hablando de ver, sino de mirar. Ver consiste en recibir imágenes; observar supone, como lo indica su origen etimológico, "tomar cuidado", es decir, poner atención, interés. Por su observación, al etnógrafo, altamente implicado, se le define como tal.

La antropóloga Laplantine proporciona un excelente ejemplo de esta construcción compleja en recuerdo de un comentario de Niels Bohr, citado por Devereux. El ejemplo se ha convertido en un clásico. Podemos retomar esta referencia para desarrollarlo en este texto. Ésta es la llamada experiencia del "bastón suave" y del "bastón rígido".

Si ustedes exploran un objeto con la ayuda de un bastón, dependiendo si lo sostiene con firmeza o con suavidad, la demarcación del objeto será completamente diferente: tomándolo de manera firme, el bastón puede ser considerado como un complemento de la mano y el lugar de la demarcación se encuentra entonces situada en la otra punta del bastón. De manera inversa, al tomar el bastón con suavidad, éste no forma parte del observador y la demarcación de la percepción se ubica entre la mano y el bastón. Los modos de conocimientos inducidos por las dos formas de tomar el bastón son diferentes. El "bastón rígido" implica generar un conocimiento bajo la modalidad objetiva, mientras que el "bastón suave" proporciona una información con una suerte de familiaridad, un conocimiento de orden subjetivo. Por lo tanto, esto es diferente a la investigación policiaca, que pretende recolectar todas las informaciones posibles. La investigación etnográfica presta atención plena al sujeto con una suerte de curiosidad flotante, jamás neutra, siempre al acecho de la posible producción de significados. Con relación a "la etnografía constitutiva", formulada por Hugh Mehan, Alain Coulon propone la acertada fórmula de "tejido etnográfico" para calificar este proceso, que consiste en tomar en consideración sus propias implicaciones en las estrategias de investigación (Coulon, 1995). Esto, evidentemente, para captar el punto de vista de los miembros del grupo estudiado no solamente con la observación, sino también pidiéndoles que expliquen sus acciones. En este tejido etnográfico, el investigador sitúa las descripciones en el contexto en que se desarrollan, y, entonces, lleva a considerar las producciones de los miembros del grupo estudiado como verdaderas instrucciones de investigación.

Esta etnografía está empeñada en encontrar las raíces lejanas. Acudiré al ejemplo de Tiresias de Tebas, el adivino ciego, consultado por Edipo y después por Cerón, como se indica en las obras de Sófocles, *Edipo Rey* y *Antígona*. Generalmente, recordamos que Tiresias fue quien reveló su doble crimen a Edipo, el cual ha alimentado el célebre complejo freudiano. Pero podemos leer la intervención de Tiresias y su rol de otra manera. Lo que se le pide a Tiresias es ser un investigador social para comprender de dónde vienen los males de Tebas. Ahora bien, la práctica de Tiresias es precisamente recoger

indicios e interpretarlos. "Escucha los indicios que recuperé de mi arte", Cerón le dice al adivino en *Antígona*. De hecho, Edipo lo había designado como investigador social en las primeras escenas de *Edipo Rey*: "Tú que todo lo escrutas, o Tiresias, tanto lo que se muestra como lo que está prohibido para los labios humanos [...] nosotros vemos que tú, nos puedes proteger y salvar [...] Un solo medio nos es ofrecido para liberarnos de la calamidad: encontrar a los asesinos de Layo [...] Negándonos las opiniones que inspiran a los pájaros, ninguna marcha de la ciencia profética".

Esto es exactamente lo que es, en lugar de lo impuesto por Freud a los intelectuales occidentales ingenuos y poco escrupulosos: Tiresias inventó la observación participante, que también podemos denominar "investigación social implicada". Lo que hoy prevalece, el parricidio y el incesto, no es más que el veredicto (lo que se dice en verdad) del investigador social. El monopolio freudiano concerniente a este episodio mitológico ha tenido exclusivamente consecuencias psicológicas del trabajo en cuestión, a saber, lo insoportable para Tiresias de sus resultados de investigación. Pero la dimensión más interesante para nosotros es, evidentemente, la articulación entre el proceso, el objeto y la concepción del mundo que se tiene, esto en la práctica de Tiresias el paradigma implicado.

Interpretar las interacciones

La práctica etnográfica se define como una postura y no solamente como una técnica. Esta posición por sí misma supone una concepción constructivista de la realidad, tal y como la presentan los autores interaccionistas y la postura fenomenológica. Lo real no está predefinido. La existencia precede a la esencia, para recuperar la fórmula de Sartre. Mediante la noción de "definición de la situación" se impone la idea de que son los actores mismos quienes definen, ubican y construyen la situación en que se encuentran, tal y como el viajero que espera el autobús y se coloca en el extremo de la fila obedece tanto a la norma social que contribuye a la construcción de la misma. Los roles de los actores que parecen ser precisos para la sociedad (en el caso de la escuela, particularmente evidentes) son en realidad construidos en relación con los sentidos que ellos le dan a las diferentes situaciones y contribuyen a su elaboración, como lo muestra claramente la fenomenología social de Alfred Schutz.

Un grupo compuesto por estudiantes investigadores de la Universidad de París, dirigido por Lapassade y por mí mismo, permite ilustrar de manera muy clara tanto esta articulación con la etnografía como postura metodológica, como la necesaria concepción interaccionista de la construcción de la realidad (Boumard, 1999), tema poco estudiado en Francia —donde los trabajos más mediáticos se interesan por la violencia de los jóvenes, los cuales dirigen su atención a una crisis psicológica ligada con los problemas de autoridad parental o hacía la causalidad sociológica provocada el desempleo y las condiciones de vida de los barrios pobres excluidos, incluso el aumento del radicalismo islámico.

Al centrarse en los componentes desviados en su polisemia, percibimos, de manera muy rápida, que la interpretación que damos a ese fenómeno está ligada a la concepción de la producción de la norma. En otras palabras, dependiendo de si la conducta se ve como fuera de la norma (conducta desviada) o como la producción solidaria, conjunto del sentido social, vemos realidades diferentes: al menos una supone el empleo del enfoque etnográfico apoyado en una visión fenomenológica de la realidad o, mejor dicho, en una visión constructivista de la realidad, que siempre se está reelaborando. En efecto, si la conducta desviada, como se ha afirmado, se considera como vivir al margen, o como delincuente, la norma es preexistente, entonces objetivada, y la desviación es una reacción, justamente entendida como escoria del funcionamiento social normal, es decir, estandarizado.

A la inversa, el trabajo de campo descriptivo permite conocer que la producción de normas y las conductas desviadas son, por una parte, contemporáneas —siguiendo la perspectiva de Canguilhem (1968) podemos sostener que en la desviación preexiste la normalidad— y, por otra, que las conductas desviadas son solidarias, en tanto que ellas se apoyan mutuamente la una sobre la otra para encontrar su sentido específico en la producción de interacciones mismas.

Esta solidaridad de la norma y la conducta desviada es particularmente instructiva en el campo educativo. Después de realizar una investigación longitudinal en el liceo experimental de Saint-Nazarine, concluí, en corresponsabilidad con Bourmard y Cohn-Bendit (1995: 265), que "todo comienzo es una desviación, en el sentido de que un extraño se topa con lo desconocido [...] La gran pregunta es cómo la institución vive su desviación interna, y por tanto vive esta desviación como su motor interno de su propia complejidad".

Sin embargo, estas observaciones, a partir del paradigma de análisis institucional, no deben conducir al etnógrafo a centrarse exclusivamente en la dimensión de los

conflictos de la vida institucional. En lo concreto del trabajo de campo, éstas son las particularidades de cada uno, que contribuyen a la constitución de lo real, donde las normas y los desviados coexisten en el mundo en la concomitancia más que en el conflicto. De ahí la noción de "desviación normal" (Boumard, 2006), cuya expresión puede parecer paradójica, pero que es concreta para la realidad de los grupos humanos. Podemos ver entonces cómo la concepción de desarrollo social se construye en solidaridad con la metodología pertinente para su propio análisis.

Debemos tener cuidado de no reducir esta afirmación a una simple categorización dimensional o subjetiva; como, por ejemplo, que vemos mejor con una lupa que a simple vista o que sólo vemos lo que queremos ver o que cada uno ve el mediodía en su propia puerta, etcétera.

Lo que está en cuestión aquí, como Bachelard afirmaba, es que en el mundo del conocimiento de los instrumentos de medición, no se puede distinguir, en sentido estricto, entre las interacciones y las conductas desviadas, que son el corazón de toda producción social, que mediante una concepción microsociológica que supone y legitima para la etnografía entendida como un proceso y no como la aplicación de una técnica. Esto nos lleva a privilegiar la intuición como un modo de aprehensión de la realidad que se sigue construyendo: solamente se puede ser analizado de manera intersubjetiva (término entendido en su sentido epistemológico y no en el significado banalmente psicológico). De acuerdo con esta perspectiva, una técnica clásica como la entrevista adquiere una nueva dimensión. En efecto, la entrevista permite romper con las certitudes como la de que compartimos un mundo común con puntos de vista idénticos sobre una realidad incuestionable. Todo lo contrario, el trabajo de campo (*fieldwork*), requiere considerar, aprender y compartir (observación participante) la cultura del grupo observado. De ahí la importancia de la observación participante, que permite un movimiento metodológico de ida y vuelta entre el punto de vista del investigador y la perspectiva de los actores, para reconocer un análisis multivectorial en que tanto las condiciones *a priori* del investigador como los puntos de vista de los actores sean cuestionados.

Pero la observación participante que llevamos a la práctica no puede reducirse a una nueva terminología diseñada para la investigación-acción, como una lectura poco exigente podría hacernos creer; más bien, deben buscarse no sólo las referencias en el concepto de implicación, tal como lo define el análisis institucional, sino también, particularmente, la dicotomía entre implicación (dimensión psicológica) y estar implicado (dimensión epistemológica), a menudo señalada

y analizada por Jacques Ardoino (1983) en un viejo escrito que hoy en día sigue siendo una referencia básica de la implicación, empleada excesivamente en las prácticas actuales.

Entonces la observación etnográfica es un trabajo en pleno sentido del término, un método de trabajo que se inscribe en una metodología global, que se aprende y define no solamente en las actitudes del investigador en la construcción del objeto de estudio, pero las prácticas profesionales, en particular las del mundo de la escuela, como he tratado de mostrar en una obra reciente. Por ejemplo, introducir una dimensión etnográfica en la formación profesional de los docentes abriría nuevos horizontes, una mirada diferente sobre el mundo de la escuela, la cual considera el punto vista de los alumnos y de los diferentes protagonistas de la institución escolar (padres, administrativos y agentes diversos). El docente podría apoyarse útilmente en el campo con el ojo etnográfico, ya que el maestro se inscribe en la temporalidad, como lo menciona Jacques Ardoino (1983).

Pero no se debe olvidar que las personas se comportan siempre como los sociólogos profanos, para recuperar la célebre fórmula de Garfinkel. Preferimos seguir con nuestros trabajos de análisis institucional, de interaccionismo y de etnometodología, y hablar de etnógrafos profanos, precisamente en el sentido que acabo de señalar: la especificidad del proceso etnográfico, en la perspectiva interaccionista y en relación con esta concepción interactiva del mundo, está permanente construcción y bajo los efectos de diversas descripciones de la realidad producidas por todos los actores involucrados.

El objeto como un marcador de la problemática

La metodología de la observación participante en la que se inscribe el proceso etnográfico se interesa en algunos objetos, al mismo tiempo que éstos la legitiman. No es por azar que los sociólogos de la Escuela de Chicago se interesaron principalmente en las prácticas sociales marginadas o en la periferia urbana. De la misma manera, nuestros trabajos sobre la conducta desviada son solidarios en la construcción del objeto mismo "desviación", como si existiera una suerte de contrato epistemológico sobre el proceso del investigador, en una relación dialéctica (incluso dialógica, para referirse a Edgar Morain) con el proceso del investigador. Para comprender el sentido de la complejidad de la situación, es necesario imbuirse en la situación misma, para compartir sus secretos indíciales

y la comprensión en las interacciones entre los diferentes actores, sin perjuicio ni consecuencias para el investigador, como lo mostro Tiresias.

Sin embargo, sería una desviación darle al objeto, en sí mismo, una influencia tan considerable en la situación de análisis producida por la investigación, sean cuales fueran el desarrollo y los criterios. Nosotros preferimos hablar de marcador o de descriptor para recuperar la metodología etnometodológica. Cada grupo social utiliza sus marcadores espontáneos de descripción de la realidad para producir verdades locales bajo la modalidad etnométodica, que convendría, entonces, distinguir de las técnicas. La técnica es la ciencia aplicada a situaciones concretas de acuerdo con un vector que va desde el científico al ingeniero y después al técnico. Esta es la descripción del poder de los sabios, de acuerdo con Yves Lecerf (1987). Inversamente, la etnometodología es una invención para todos los fines prácticos, socialmente eficaz, pero producida por los actores profanos.

Osar ser etnógrafo

En un sentido postural de manera claramente multirreferencial, la metodología etnográfica se alimenta de los tres grupos que a continuación se mencionan, articulados, más bien mezclados, como una aleación:

- Del análisis institucional, vamos a recuperar la implicación no como una simple técnica de trabajo, sino de acuerdo con la perspectiva desarrollada por René Lourau (1983): como un elemento constitutivo del proceso de conocimiento. De ahí entendemos que la metodología y la epistemología no son sino una sola dentro de las ciencias antroposociales, en el sentido en que tenemos a la metodología de su epistemología y la epistemología de su metodología.
- De la etnometodología, cruzamos la indexicalidad con la redición de cuentas garfinkeliana, para trabajar en este punto de encuentro entre producción profana de verdades locales y el reconocimiento siempre arriesgado del punto de vista de sus miembros.
- De la etnografía interaccionista, nos esforzamos por penetrar en los puntos de vista centrales de la institución que elaboran los propios actores de ellos mismos, de las definiciones de situación, de la definición contradictoria de situaciones, como una suerte de entendimiento mutuo, cercana a las historias

de vida que serían múltiples, comparadas e interpretadas en permanencia. Esto puede llevar, según Woods, a la amistad, o por lo menos a una convivencia con los actores, como lo hemos hecho con los niños de la calle en Polonia o con los niños rumanos en Bretaña. También pensamos en el "socio análisis narrativo", desarrollado en Italia por Renato Curcio (2014).

Entonces, no podemos oponernos más a la forma escindida, sujeto y objeto, pero asumimos otra mirada de la realidad que denominamos el ojo etnográfico. La designación de esta fórmula se atribuye a E. Hughes ("el ojo sociológico"), que observa siempre en la situación y en una red de interacciones permanentes, que la definen en términos de construcción permanente e intersubjetiva.

El suceso actual de la etnografía (suceso mundial, como se muestra en este congreso) es un desafío mayor en el dominio de la educación. Esto en un doble sentido: de una parte observamos la inmensa riqueza de las prácticas diversas en el mundo entero. La evolución de la Sociedad Europea de Etnografía en Educación en la Sociedad Internacional de Etnografía (2011), a partir de prácticas múltiples en diferentes regiones del mundo, es un buen ejemplo. También lo demuestra el reciente trabajo de Kathryn Anderson-Levitt (2011), quien recopiló estudios etnográficos en numerosos países y después organizó un seminario para la comparación y síntesis de las investigaciones; posteriormente instituyó un coloquio americano de antropología en Montreal en el 2011, con lo que marca un paso hacía un enfoque amplio y constructivo de la actitud comparativa. Por otra parte, existe el peligro de un debilitamiento del alcance crítico de la etnografía mediante el uso o el recurso lexical para esconder un campo semántico a veces mal controlado.

Para la antropología de la escuela, lo que está en juego consiste en volver a la prueba de su cientificidad en cada nueva producción, a fin de alcanzar un nivel de existencia legal, como si ésta fuera una entrada clandestina al campo científico y demostrar, a partir de resultados empíricamente situados, que se sabe producir saberes acumulativos para garantizar un reconocimiento disciplinario.

Parece que la etnografía muestra un interesante camino, la modelización de la comparación en ciencias humanas. Si Becker (1998) desarrolló detalladamente sus consejos metodológicos a los estudiantes, incluyendo el trabajo de comparación, también podemos trasladar su enfoque entre los diferentes caminos de la comparación. Tanto si la comparación es término a término o estructural o constructivista, el investigador debe elegir su enfoque.

Podemos distinguir dos escenarios posibles para la etnografía en la escuela. De un lado, la validez reivindicada a la investigación cualitativa lleva a inscribirse en la etnografía de la microsociología. Del otro lado, la concepción fenomenológica radical ubica a la etnografía como etnosociología, la cual toma sentido con la antropología cultural dinámica. En esta segunda perspectiva, la investigación etnográfica no se limita a la simple observación y al trabajo de campo, sino que se inscribe en un enfoque antropológico de la educación considerado como fenómeno social total.

Actualmente, es necesario desarrollar respuestas, tanto en el plano de los resultados prácticos como de la exigencia epistemológica, que permitirán evitar que la etnografía sea víctima de ese éxito.

Referencias

Anderson-Levitt, Kathryn (ed.) (2011), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Berghahnbooks.

Ardoino, Jacques (1983), "Polysémie de l'implication", en *Pour*, n.88, pp.19-22, Paris, mars.

Boumard, Patrick (2006), "Déviance scolaire et dissociation ", en Patrick Boumard, Georges Lapassade et Michel Lobrot, *Le mythe de l'identité. Apologie dela dissociation*, p. 28, Paris, Anthropos,.

Boumard, Patrick (1999), *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, Presses Universitaires de France.

Boumard, Patrikc y Cohn-Bendit Gaby (1995), "L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique", en Patrick Boumard y Amed Lamihi (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*, pp. 249-266, Limoges, Ivan Davy.

Boumard, Patrikc (1991), "L'analyse interne", en Hess Rémi et Antoine Savoye (dir.), *Perspectives de l'Analyse institutionnelle*, pp. 95-106, Paris, Méridiens-Klincksieck,.

Canguilhem Georges (1968), *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin.

Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.

Curcio Renato, Nicola Valentino & Marita Prette (2014), *La socioanalyse narrative* trad, Et Préface de Patrick Boumard, pp. 159-179, Paris, L'Harmattan.

Jackson, Peter (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
Lecerf, Yves (1987), *Les dictatures d'intelligentsia*, Paris, PUF.
Lourau René (1983), "Genèse du concept d'implication", in *Pour*, n°88, pp. 12-18, Paris.
Malinoski, Bronislaw (1975), *Los argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas del archipiélago de la Nueva Guinea melanésica*, Barcelona, Península.
Park, Robert (1925), "The city: suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment", en Robert Park, Ernest Burgess y Roderick Mc Kenzie, *The city*, pp. 1-46, Chicago, University of Chicago Press.

Traducción:
YAZMIN CUEVAS,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Estudios culturales: retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales

Patricia Medina,[1]
Bruno Baronnet[2]

Introducción

El presente trabajo intenta desarrollar la experiencia y los retos sobre el abordaje epistémico en los estudios culturales dentro del campo de la investigación educativa, pedagógica e intercultural. Con la intención de señalar los puntos de encuentro, la reflexión crítica y los proyectos producidos bajo esta perspectiva epistémico-metodológica. Los caminos heterogéneos de los estudios culturales, en particular en el contexto latinoamericano, constituyen un ámbito de referencialidad para investigadores y educadores del campo pedagógico intercultural y decolonial. Así, se han introducido distintas metodologías sociologías y antropológicas, lo que configura la producción de distintos dispositivos de investigación y producciones inéditas a través de diferentes expresiones narrativas y gráficas. Este texto recupera los siguientes ejes: *1)* Un recuento de la producción de los estudios culturales en el campo social y educativo; *2)* El carácter epistémico de los dispositivos; *3)* Operaciones epistémicas en la producción de

[1] Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[2] Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

conocimientos Otros: el dialogo, inter-conocimiento, inter-aprendizaje, inter-sistematización, explicitación y analogía, nuevo conocimiento y reconocimiento, de investigación colaborativa y los retos de la investigación pedagógica de carácter cualitativa; *4)* Estudios culturales el tránsito de los estudios de caso a una política del acontecimiento.

Líneas y trayectos de los estudios culturales. Recuento en el campo social y en la formación en posgrado en distintas geografías

En las tres últimas décadas, como parte de los procesos contemporáneos de conocimiento en la teoría social, se han instaurado distintos conceptos, que no solamente refieren a un cambio en la analítica y su empleo categorial, sino que responden a la emergencia (otro concepto más) de "formas otras" (inversiones discursivas) para comprender procesos de sociedades contemporáneas; así se han configurado y reconocido una serie de categorías conceptuales, como:

> Alteridad, diferencia, frontera, políticas de lugar, territorialidad y des-territorialización, cartografías, canon, local-global, globalización y glocalización, pensamiento fronterizo, campo, crítica, consumo, industria y política cultural, des/deconstrucción, discurso, memoria, pos-memoria, posmodernidad, trans- modernidad, posnacionalismo, sobre-modernidad, modernidad descentrada/desbordada, diversidad/heterogeneidad, multiplicidad, multi e intercultural, diáspora, raza/etnicidad, racialización/minorización, otro/otredad, etnicidad, poscolonial, representación, performance, performatividad, sub-alternidad, subjetividades, identidades, intersecciones, hibridez, formaciones identitarias, género, teoría queer, corporalidad, condición y esfera pública, hegemonía, contextualismo, intersticios, poder, genealogía...(Cfr. Szurmuk y McKee, 2009).

Estos giros conceptuales tienen un amplio uso y circulación; constituyen contribuciones diversas al pensamiento social desde nuevos campos de conocimiento en el ejercicio de múltiples cruces, ya sean inter y trans disciplinarios. Aportes, como la vertiente de los llamados "*Estudios culturales*", tanto en su gestación y difusión a mediados de los años 50 y principios de los 60 en la Universidad de Birmingham en 1964, a través de la creación del *Centre for Contemporary Cultural Studies,* como en su recepción y transmutación para el caso de los llamados *Estudios culturales latinoamericanos.*

La versión llamada anglosajona no sólo compromete a Inglaterra-Europa sino también a Estados Unidos. En el caso específico de América Latina, se han creado, a finales de los años 90 y principios del nuevo milenio, tanto grupos y prácticas académicas como programas y líneas de formación en múltiples posgrados que dan cuenta de este desarrollo en distintas latitudes geográficas de la región, como serían: *Maestría en sociología de la cultura del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Provincia de Buenos Aires, Argentina; *Maestría de estudios culturales, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales; *Magíster en estudios culturales, Escuela Latinoamericana de Postgrados (ELAP), Universidad de Arte y Ciencias Sociales–ARCIS, Chile; *Programa de posgrado-doctorado en estudios culturales latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; *Programa de estudios sobre cultura, Universidad Autónoma de México, Unidad-Iztapalapa; *Maestría en estudios culturales en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), entre otros.

La recepción y desarrollo de los estudios culturales ha tenido condiciones disímiles para cada país, aunque en la región andina ha sido una tierra fértil; en particular para el contexto académico mexicano en ciencias sociales, en pedagogía y educación, se han producido circunstancias que condicionan la mirada hacia esta vertiente de pensamiento:

a) Se han introducido elementos fragmentarios a través de autores, destacando e incorporando ciertos rasgos de determinados conceptos del corpus de producción, percibidos como obras autorales analizadas de manera *individual* y fragmentaria; por ejemplo, de Néstor García Canclini, quien a través de sus aportaciones desde la UAM-Iztapalapa, México, ha signado parte de la lectura y reflexión social, antropológica y educativa desde los años noventa. En el caso colombiano, algunas lecturas se han difundido de los textos de Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez. Arturo Escobar, junto con la figura de Catherine Walsh, de Ecuador, encabezan estos estudios en el país sudamericano (Walsh, 2003, 2009, 2011). Pero sin trazar líneas de articulación entre estos autores y la producción y desarrollo de los estudios culturales como vertiente de pensamiento.
b) Por su parte, coinciden estos periodos de recepción y desarrollo de esta perspectiva teórica y epistémica con otros dos elementos importantes, en el caso de la gestación de nuevos campos académicos y de investigación

donde se recrean espacios de intersección entre distintas disciplinas para dar cuenta de procesos sociales, como serían los estudios de género, de migración, de ciudadanía y de derechos sociales; ámbitos articulados y emergentes, producto de amplias movilizaciones sociales en México y en el continente como expresión de la necesidades políticas y de investigación en torno a los movimientos sociales indígenas y afroamericanos, aquellos que daban cuenta de la situación social y política de las grandes contradicciones y las consecuencias de otras formas de comprender a la propia globalización en el continente.

c) Por otra, de 2000 a la fecha en México, las políticas de educación intercultural impactaron en la escena institucional y académica, ya que crearon nuevas instancias como las llamadas universidades interculturales, entre otras acciones en materia educativa, directrices oficiales que activaron las relaciones entre políticas culturales y educativas. En este contexto, se introducen distintos documento de C. Walsh, cuya producción en el campo de la educación intercultural representa una lectura obligada, aunque al acercamiento a esta intelectual de la región andina, se sobreponen en distintos momentos y procesos, creando efectos de discontinuidad a través de algunas lecturas de esta intelectual, sin analizar el papel central que tiene Walsh no sólo en la escena educativa intercultural ecuatoriana, peruana y colombiana, sino también en la que forma parte su producción del amplio espectro de la vertiente de pensamiento de los estudios culturales y su repercusión en el ámbito de la teoría social en Latinoamérica, a través de los programas de posgrado.

¿Estudios culturales o estudios sobre la cultura?

No obstante de la geopolítica de los estudios culturales en América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Uruguay), según críticos y referentes de esta vertiente intelectual, como Nelly Richard (2010: 9), quien señala que la influencia de la academia norteamericana a través de los flujos de intercambio promueve una "reproducción globalizada" de esta perspectiva de pensamiento[3].

[3] Esta crítica se basa en las redes y vínculos con la academia norteamericana, a través de las aportaciones de autores en Estados Unidos, como Walter Mignolo de la Universidad de Duke, y Nelson Maldonado del Departamento de estudios étnicos de la Universidad de California, en Berkeley. En la década pasada esta red/grupo modernidad-colonialidad, como colectivo académico

A pesar de estas críticas, es necesario reconocer el contexto de los procesos que permitieron la difusión y desarrollo de esta vertiente en el continente, hechos que responden a la emergencia de la convocatoria activa, que compromete a la concepción de que: "...Otro Mundo es Posible..."; registrada en las ciencias sociales basándose en hechos centrales como la movilización en Seattle (1999) y en el Foro Social Mundial de Porto Alegre (2001). Estos acontecimientos permitieron nuevos contextos de experiencia social, confirmando la necesidad de la articulación de redes locales y dispositivos transnacionales de producción e investigación teórica, filosófica e histórica; cuestión que favorece el desarrollo y difusión de los estudios culturales con el adjetivo que se constituye en sustantivo geopolítico e histórico: latinoamericanos. Parte de esta trayectoria es marcada por momentos de incorporación de distintos intelectuales articulados a la participación en diferentes movimientos sociales; como lo señala Arturo Escobar, quien perfila la necesidad de generar "...otro espacio para la producción de conocimiento —una forma distinta de pensamiento, "un paradigma otro", la posibilidad misma de hablar sobre "mundos y conocimientos de otro modo" (Escobar, 2003: 51).

Esto contribuye a una apertura crítica de estos grupos de intelectuales en la configuración de redes diversas, como Jesús Martín-Barbero (2002) en sus distintos trabajos sobre cartografías de los medios, las mediaciones y la cultura a través de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación; se encuentran en México el propio García Canclini (2004), con distintas redes de investigación, así como la labor de J.M. Valenzuela (2003) en torno a investigaciones sobre identidades y frontera, lo que le permite consolidar una línea de reflexión de las tradiciones de los estudios culturales en las ciencias sociales y en México. Además de la Red modernidad/colonialidad representada por Walter Mignolo[4], estas redes funcionan como comunidades de diálogo, en debate y

constituido por diferentes posturas de discusión y la producción de textos básicos, logran configurar colectivos de participación interinstitucional en distintos países de la región. También se encuentras voces críticas como la de Carlos Reynoso (2000), a través de su libro: "Apogeo y decadencia de los estudios culturales".

[4] Cfr. P. Medina y B. Baronnet (2013). Esta red se encuentra integrada por distintos académicos como: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Zulma Palermo, María Lugones, Freya Schiwy. También participan de forma intermitente: Claudia Briones, Rita Laura Segato, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Boaventura De Sousa Santos, Daniel Mato, Immanuel Wallerstein, Agustín Lao-Montes, entre otros.

crítica más que una sola vertiente o escuela de pensamiento consolidada, donde los aportes categoriales se sustentan en la contribución de diferentes intelectuales.

Se puede centrar la discusión a través de reconocer, por una parte, la polémica sobre el propio concepto de cultura y la diferencia relevante entre distintas tradiciones de pensamiento, cuestión que desata la polisemia de la idea de estudios culturales, conduciendo a opciones como la banalización de la concepción sobre esta perspectiva, al referir una rápida correspondencia entre éstos y cualquier ejercicio de las reflexiones postmodernas; se llega a enunciar como frases preestablecidas, a algún autor, a ciertas premisas teóricas poscoloniales o como referencia a las implicaciones de subalternidad, configurando la idea de que todo forma parte de la denominación de estudios culturales, o que estos reemplazan cualquier discusión epistémica y por tanto política al interior mismo de la teoría social.

Otra posibilidad es suponer de facto que los estudios culturales no tienen una metodología clara ni precisa, lo cual genera un rápido desplazamiento de la discusión sobre sus aportaciones por el uso de referentes metodológicos etnográficos y/o narrativos (relatos e historias de vida) desde campos disciplinarios cerrados, es decir, sociológicos, antropológicos. También se encuentra la postura de que todo puede ser inter o transdisciplinario, sin discusión y compromiso de definiciones teórico-analíticas.

Creemos que se requiere comprender los debates y contribuciones de los referentes "post": pos-Industrial, pos-moderno y pos-colonial en una tensión importante en el contexto latinoamericano para vislumbrar disyuntivas políticas en horizontes sociales, ya que tendríamos que apelar a los contextos de enunciación y a las prácticas de comprensión de lo social, a partir y desde los contextos y momentos en que se establecen sus apuestas conceptuales, sus procesos, objetos y sus espacios de indagación y construcción. En esta discusión cabe la pregunta: ¿cuál es la distinción entre estudios sobre la cultura y estudios culturales?, cuestionamiento pertinente frente a una amplia práctica de uso y reflexión sobre las distintas metodologías empleadas en la investigación social y las coyunturas contemporáneas, donde las relaciones entre políticas-agencias públicas y movilizaciones-reclamos sociales se encuentran en tensión frente a procesos de reconfiguración histórica. En este sentido, Restrepo señala: "las actuales posturas de los Estudios Culturales (...) son las que mantienen su vocación política, distanciándose de un sinnúmero de personajes que los confunden con estudios sobre la cultura y cuya política se reduce a la banalización textualista de considerar que hablar sobre el poder o hacer análisis cultural es suficiente" (Restrepo, 2010: 112).

En este contexto de la discusión, es importante centrar el análisis, reconociendo las intenciones de los estudios culturales desde la construcción de sus operaciones epistémicas, y el aporte desde la reflexividad de sus conceptos claves en la producción de investigaciones y conocimientos "otros" en educación y pedagogías interculturales.

Operaciones epistémicas y conceptos claves de los estudios culturales. Contextualidad, formaciones sociales y prácticas culturales

Los estudios culturales, a decir de Grossberg (2009:31), "tratan de construir teorías y descripciones políticas y contextuales sobre cómo se hacen, deshacen y rehacen los contextos", entendiendo por contexto el proceso de "...relaciones que se han establecido por la operación del poder, en los intereses de ciertas posiciones de poder, la lucha para cambiar el contexto involucra la lucha por entender esas relaciones y, cuando sea posible, re-articularlas" (Grossberg, 2009: 30). En consecuencia, los rasgos fundamentales de las posibilidades abiertas de los estudios culturales, como operaciones epistémicas de pensar la realidad, configura como idea central un "contextualismo radical/sin garantías" (Hall, 2010).

Esta concepción de contexto parte de la comprensión de las coyunturas, su articulación, sobre-posición y relacionalidad, lo que define las *formaciones sociales*, atravesadas tanto por la particularidad como por las trayectorias históricas.

La idea de *formación social* particular exige que la comprensión articulada sea sujeta a procesos de deconstrucción y reconstrucción; analizando lo que se percibe como una supuesta totalidad (como caso particular). Así la contradicción y los ejercicios de *contextualidad radical* conllevan a cuestionar lo supuestamente íntegro y a establecer la cercanía de las fisuras como emergentes, contingentes y múltiples articuladas con relaciones más amplias.

En este tramo de enunciaciones, no cabría mayor distinción con otras posturas conceptuales en el ámbito de la teoría social, ya que los estudios culturales comparten con distintas vertientes de pensamiento contemporáneo estas concepciones. Cabría comprender los giros epistémicos y las trasposiciones de significado, pues los estudios culturales (EC), centran su analítica en la acción de *las prácticas culturales*: como espacios y nudos de comprensión para el tejido y la trama de relaciones que configuran la construcción de los contextos de la vida, se establecen

como *disposiciones de poder* estructurantes, materiales, relacionales, simbólicas y significantes, que constituyen los espacios de relaciones sociales. Es decir, para los EC su campo problemático de interés radica en ubicar las configuraciones de las relaciones de poder, situadas y articuladas a las prácticas socioculturales como experiencia de vida.

Esta idea construccionista del contexto-prácticas-sujetos y relaciones de poder no es relativista a pesar de aseverar —como principio metodológico y epistémico— que "no hay un modo operativo esencial de las prácticas culturales ni garantía de cómo están funcionando en un contexto particular" (Grossberg, 2009:34), idea que reafirma la concepción del *contextualismo radical*.

En tanto que las prácticas sociales/culturales se hallan permanentemente gestando realidades múltiples, en consecuencia producen y organizan relaciones en y de contexto. Así, inevitablemente las formas culturales que ponemos e insertamos en la realidad tienen consecuencias en la manera en que se organiza y se experimenta la resistencia y/o reproducción frente y desde el poder mismo: "Es por esto que la cultura importa, porque es una dimensión clave de la transformación o construcción permanente de la realidad (...) Los lugares, las metas y las formas de lucha pueden entenderse sólo después de que se ha hecho el trabajo de reconstruir el contexto para entender mejor las relaciones de poder" (Grossberg, 2009: 32).

Ante el reconocimiento explícito de las configuraciones de poder, en los EC se indaga sobre las trayectorias de las formas de articulación entre las prácticas políticas y económicas de poder, y las vidas mismas de los sujetos, pensando las relaciones contradictorias y múltiples como espacios históricos para vislumbrar caminos de invención colectiva. A partir de lo expuesto, resulta posible comprender que los estudios culturales establecen la relación y producción de la teoría, implicando al ejercicio de la contextuación política de las prácticas culturales (en distintos grados de objetivación), lo que significa "una permanente politización de la teoría y una teorización de lo político" (Restrepo, 2010: 109)[5].

[5] Eduardo, Restrepo (2010: 109): "La politización de la teoría no consiste en reemplazar el ejercicio teórico (...) supone, al contrario, que el conocimiento tiene sentido en tanto es impulsado por una voluntad de intervención y transformación sobre el mundo. La teorización de lo político refiere (...) el trabajo intelectual (...) en aras de entender mejor sus articulaciones y limitaciones. En esta manera de entender el trabajo intelectual se puede percibir la inspiración gramsciana del "pesimismo del intelecto" y del "optimismo de la voluntad".

Aportes de los estudios culturales en pedagogía y educación interculturales y sus vínculos con México

Ante las necesidades contemporáneas de América Latina, cobra importancia reflexionar críticamente sobre las posturas posmodernas y los giros postestructuralistas, configurándose una nueva lectura en torno a las teorías postcoloniales, a través del encuentro con amplias movilizaciones indígenas y afroamericanas y en el horizonte de otras formas de relación en el continente.

Tensiones políticas, sujetos, alteridades en movimiento, produjeron un terreno fértil para el desarrollo geopolítico de los estudios culturales latinoamericanos, en una interpretación sobre la postcolonialidad y los referentes para pensar en "giros descoloniales", en que la visión sobre la necesidad de una crítica radical a las formas de pensamiento y a la producción de conocimientos gestó lo que ha denominado Catherine Walsh (2006, 2009), como "Insurrección epistémica" frente a la colonialidad del poder, para gestar posicionamientos como la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial. Así, desde el pensamiento pedagógico crítico e intercultural en América Latina, se producen resonancias en México a partir de conceptos como interculturalidad, otredad, identidad, poder, colonialidad, etnicidad, des/de-colonizar, cuyas bases, desde distintos autores y contextos de enunciación, conllevan a pensar en los "espacios-problema" que abren al intentar reflexionar críticamente sobre las políticas educativas interculturales y sus derivaciones pedagógicas.

Los estudios culturales Latinoamericanos convergen con las reflexiones críticas de las teorías postcoloniales, transitando en la construcción de propuestas de pensamiento decolonial al generar la crítica y referente en torno a la subalternización y racialización de los pueblos afro y amerindios cuyo efecto se traduce en el colonialismo epistémico. Han subvertido órdenes en la investigación social a través de "la incorporación de teoría crítica multidisciplinaria y en su cuestionamiento de cánones y epistemologías" (Szurmuk y McKee, 2009: 12); establecen vínculos con las ideas fundantes de la crítica colonial sobre las relaciones raciales, étnicas, epistémicas y de género. Esto llevó a una reconfiguración de las metodologías y de los fines que la orientaban, así como a la creación de otras agendas temáticas de investigación.

En consecuencia, no sólo educadores en pedagogía intercultural se encuentran interpelados por estas perspectivas, sino también distintos investigadores en

comunicación, lingüística, antropología e historia incitan a una articulación creativa en el cruce entre estudios culturales, desde la reflexividad política latinoamericana y la convergencia con núcleos de opciones decoloniales y prácticas vinculadas a los movimientos sociales. Así, entre las distintas metodologías antropológicas y sociológicas participativas se producen innovaciones, replanteamientos en la producción y el uso de narraciones y expresiones gráficas a través de distintos medios para construir la configuración de otras historias.

Se producen materiales de referencialidad que orientan las escenas de diálogo entre historias, actores, videos, murales, mapas, gráficos, calendarios, concebidos como artefactos y dispositivos múltiples frente a las ausencias y presencias monoculturales y la necesaria recreación intercultural e interepistémica para romper los monólogos culturales y la racialización epistémica. La concepción de migración discursiva, como categoría metodológica-analítica (Mateos y Dietz, 2009), permite generar un análisis de redes y transferencias intelectuales y sociales que realizan distintos intermediarios, generando procesos de resistencia y/o apropiación, lo que genera lógicas de traducción y producción inédita, en este caso tanto desde la interculturalidad como del pensamiento decolonial. En México, se encuentran distintos trabajos producidos en resonancia con las apuestas metodológicas colaborativas, dialógicas y horizontales en el terreno escolar, como las investigaciones y propuestas desarrolladas por Sarah Corona (2009, 2007), María Bertely (2007).

La horizontalidad en la producción de dispositivos de investigación y conocimientos Otros. Tránsito de etnografías y narrativas a una política del acontecimiento

Detengámonos en esta fusión de perspectivas y metodologías en la investigación educativa y pedagógica que se caracteriza por ser dialógica, horizontal-participativa, crítica y socialmente relevante, que reconoce no sólo la diversidad, sino también la multiplicidad que producen las alteridades históricas en contextos de distintas geografías territoriales, políticas, corporales, sociales, atendiendo la necesidad de lo complejo y contradictorio, de las voces y textos, de los intertextos producidos en la horizontalidad del trabajo de investigación.

Esta necesidad de horizontalidad metodológica en investigación que busca comprender las fronteras —inter— del desacuerdo, en donde se encuentra la posibilidad de lo político (Rançière, 2007). Construyen apuestas formativas y de investigación en el dialogo crítico y decolonial, lugar necesario de producir para gestar la capacidad de configurar sujetos pedagógicos y en formación pedagógica dialogante, "pues ya no se trata de hablar sobre el otro, ni (...) para el otro. En su lugar, la ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo (...) el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente" (Corona y Kaltmeier, 2012).

El diálogo en las prácticas pedagógicas y de investigación implica una reciprocidad y una interculturalidad activa para formarnos en caminar la palabra, para un buen vivir, en la construcción de otros textos y contextos compartidos y autocríticos. Como aportación crítica, Sarah Corona (2009) propone considerar la política como un espacio de encuentro entre las políticas públicas y la emancipación de los pueblos, con la idea de generar espacios y condiciones de igualdad. Para eso, se presenta un ejercicio de producción de textos, entre investigadores mestizos y profesores huicholes con la idea de mirar distintas prácticas en sus comunidades. Se escribieron textos que mostraban los procesos monológicos, ya sea de la imposición de voz *wixárika*, o de la voz mestiza, logrando la producción de textos dialógicos que generó relaciones diferentes en que el tiempo, el espacio, el cuerpo y la idea de trabajo se mostraron difícilmente compatibles (Corona, 2009). La búsqueda por crear relaciones horizontales sin mediar las condiciones sociales y visiones distintas genera la imposición de uno frente a otros. Hablar de diferencias culturales y de interculturalidad debe ser historizado y el origen de las diferencias y sus nombres debe ser develado para gestar procesos de emancipación.

En ciertos espacios de acción académica, las investigaciones referidas a la comprensión de prácticas políticas en la construcción de propuestas pedagógicas interculturales se encuentran tensionadas en dos líneas: por una parte, la oficialidad de las políticas gubernamentales y, por otra, las propuestas en el marco de las luchas indígenas en México, espacio de reconfiguración que genera efectos que también establecen lineamientos y referentes pedagógicos. Esta ponencia intentó así desarrollar la experiencia y los retos sobre el abordaje epistémico en los estudios culturales dentro del campo de la investigación educativa, pedagógica e intercultural. Con la intención de señalar los puntos de encuentro, la reflexión crítica y los proyectos producidos bajo esta perspectiva epistémico-metodológica.

Los caminos heterogéneos de los estudios culturales, en particular en el contexto latinoamericano constituyen un ámbito de referencialidad para investigadores y educadores del campo pedagógico intercultural y decolonial. Así, se han introducido distintas metodologías sociologías y antropológicas participantes, lo que configura la producción de distintos dispositivos de investigación y producciones inéditas a través de diferentes expresiones narrativas y gráficas. ¿Qué resonancias existen al respecto en el mundo francófono, especialmente en las Antillas y las ex colonias de la metrópoli europea?

Referencias

Bertely Busquets, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México,* México/Lima, CIESAS-UNEM/Pontificia Universidad Católica del Perú/RIDEL.

Corona Berkin, Sarah (2007), *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural,* Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Corona Berkin, Sarah (2009), "Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, pp. 71-86, México, UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.

Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier (coords.) (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Barcelona, Gedisa.

Escobar, Arturo (2003), "Mundos y conocimientos de otro modo", en *Tabula Rasa,* núm. 1, enero-diciembre, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 51-86.

García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

Grossberg, Lawrence (2009), "El corazón de los estudios culturales: contextualidad construccionismo y complejidad", en *Tabula Rasa,* n. 10, enero-junio, pp. 13-48, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Hall, Stuart (2010)[1992], La cuestión de la identidad cultural, en Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (edts.), *Stuart Hall, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales,* pp. 363-404, Popayán-Lima-Quito, Envión Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Martin Barbero, Jesús (2002), *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanistas de la comunicación en la cultura*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

Mateos, Laura y Gunther Dietz (2009), "El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas,* pp. 99-113, México, UPN/CONACyT/Plaza y Valdés.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2013), *Interculturalidad Activa. Vamos a aprender maya,* Libro electrónico, México, Universidad Pedagógica Nacional, disponible en http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version- digital?start=30

Medina Patricia y Bruno Baronnet (2013), "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México", in María Bertely, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011*, pp. 415-448, México, COMIE-ANUIES.

Medina, Patricia (2011), "La Otra voz... Dispositivos pedagógicos para Inter/sistematizar al subvertir el conocimiento. Metodologías críticas en el reconocimiento de "otras epistemologías" como modos de historicidad", en *Foro Internacional–Académico Comunitario-: Saberes, sabidurías e imaginarios. Territorialidades locales, regionales, globales*, 7-11 de noviembre, Córdoba.

Podestá Siri, Rossana (2004), "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, vol. 9, núm. 20, pp. 129-150, México, COMIE.

Podestá Siri, Rossana (2007), *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad*, Puebla, Secretaría de Educación Pública-CGEIB.

Reynoso, Carlos (2000), *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*, Barcelona, Gedisa.

Restrepo, Eduardo (2010), "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones de los estudios culturales como un campo de estudio", en Nelly Richard (comp.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*, pp. 107-119, Santiago de Chile/Universidad ARCIS, Buenos Aires/CLACSO.

Richard, Nelly (comp.) (2010), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas,* Santiago de Chile/Universidad ARCIS, Buenos Aires/ CLACSO, disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf

Szurmuk, Mónica y Robert McKee (coords.) (2009), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI-Instituto Mora.

Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) (2003), *Los estudios culturales en México*, México, Fondo de Cultura Económica, (Biblioteca Mexicana).

Walsh, Catherine (2011), "Educación e interculturalidad en perspectiva decolonial", en *Desde adentro. Etno-educación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, pp. 93-105, Lima, Centro de Desarrollo Étnico.

Walsh, Catherine (2006), "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, pp. 21-70, Buenos Aires, Signo.

Walsh, Catherine (2009), "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re- existir y re-vivir", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, pp. 27-54, México, UPN /CONACYT/Plaza y Valdés,.

Walsh, Catherine (ed.) (2003), *Estudios Culturales Latinoamericanos, retos de y desde la región andina*, Quito, Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.

El análisis de prácticas en educación: ¿a partir de qué datos hasta qué resultados?

Mirela Moldoveanu,[1]
Naomi Grenier,[2]
Charles Steichen[3]

Introducción

El enfoque en las investigaciones a partir del uso de datos cualitativos ha debido justificar desde siempre su fiabilidad y su poder explicativo. Si bien los resultados legítimos y científicos obtenidos mediante métodos cualitativos son cada vez más reconocidos y utilizados para apoyar teorías y decisiones políticas, los investigadores que utilizan tales métodos siempre tienen que argumentar su elección y demostrar su solidez.

Ciertas limitaciones con respecto a los resultados obtenidos a través de métodos cualitativos provienen del paradigma ontológico y epistemológico adoptado por los investigadores. En este caso, las diferencias entre las visiones del mundo parecen irreducibles y darán siempre lugar a las controversias, incluso en situaciones en las que se tomen rutas alternas, tales como los métodos mixtos o enfoques de investigación mutua. Sin embargo, otras limitaciones tienen que ver exclusivamente con la escala, el rigor científico y el poder explicativo de los resultados de la investigación. Un ejemplo en esta categoría sigue siendo el tipo de datos al que

[1] Universidad de Québec, Montréal, Canadá.
[2] Universidad de Québec, Montréal, Canadá.
[3] Universidad de Sherbrooke, Canadá.

el investigador tiene acceso a través de entrevistas, independientemente del tipo, sabiendo que este método de recolección de datos sigue siendo el más común en la investigación cualitativa.

Los teóricos que han estudiado el análisis de los métodos de recopilación de datos cualitativos resaltan que la entrevista proporciona acceso a representaciones personales y a creencias (Beaud, 1996). Por lo tanto, la entrevista se convierte en el método preferido cuando el investigador tiene como objetivo explorar representaciones sociales (Negura, 2006). Pero las representaciones sociales no constituyen el único objeto de investigación en las ciencias sociales y las humanidades, y menos aún en educación. Por el contrario, si nos basamos en la tipología de Van der Maren (1996) sobre los objetos de investigación en educación, constataremos que la investigación de tipo nomotético (investigación fundamental sobre la educación) representa sólo un componente de investigación en educación, junto a la investigación para y en educación. Estos dos tipos de investigación no se preocupan nada o casi nada por las representaciones sociales, sino más bien por las prácticas aplicadas en entornos de formación. Por lo tanto, nos preguntamos si la entrevista sigue siendo un método adecuado para la investigación científica, que de acceso a datos significativos para darse cuenta de las prácticas utilizadas.

Desde hace cuarenta años, los investigadores Argyris y Schön (1974) vienen haciendo hincapié en las diferencias entre las teorías, los discursos y las prácticas de actores educativos. Volviendo a las consideraciones anteriores, la entrevista se utilizaría para recopilar datos discursivos, dando acceso únicamente a lo que Argyris y Schön llaman "la teoría profesada", es decir, a las representaciones de los participantes de su práctica. Pero, por diversas razones, estas representaciones no corresponden a las prácticas reales de los mismos participantes.

Otros métodos de recopilación de datos deben crearse con el fin de acceder a la teoría practicada. Un camino fue explorado con la propuesta de un nuevo tipo de entrevista, la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994) con una versión grupal, el método praxeológico (St-Arnaud, 2003). Al centrarse en la interpretación de las acciones concretas, la entrevista de explicitación tiene como objetivo facilitar el acceso a los datos sobre las prácticas y no sobre las representaciones. Sin embargo, incluso reducida a gestos y acciones, los participantes parecen permanecer anclados dentro de las representaciones y la teoría profesada es accesible de manera muy parcial. Teniendo en cuenta estas deficiencias en los métodos inspirados en la técnica de la entrevista, la observación se presenta como una

solución. Inspirado por los enfoques etnometodológicos y etnográficos, la observación participante y el análisis de prácticas se encuentran en este esfuerzo de los investigadores en educación para ir más allá de la teoría profesada, los discursos sobre las prácticas y las representaciones sociales, para acceder a la teoría ejecutada. Sin embargo, importantes desafíos quedan por delante los investigadores que eligen este camino. Vamos a intentar, de ahora en adelante, orientar sobre estos temas, a partir de ejemplos de nuestro trabajo como investigadores.

Algunos puntos de referencia históricos y teóricos

Recopilar datos para la investigación en el entorno natural de su producción no es una idea nueva. La observación como método de recolección de datos es largamente utilizada en la antropología desde hace ya más de un siglo. La sociología la utiliza desde sus inicios —recordemos las investigaciones hechas por los sociólogos a principios del siglo 20 en las fábricas y en los barrios de las principales ciudades de los Estados Unidos (Foote, 1995) y, sobre todo, no nos olvidemos del trabajo de los sociólogos de la escuela de Chicago (Grafmeyer e Isaac, 1990). En antropología con Malinowski y en sociología con Whyte, el paso se dio entre una observación, en la que el observador permanece fuera de la realidad observada, y una observación participante, en la que el investigador participa activamente en los fenómenos de interés.

A pesar de la importancia de los datos recogidos a través de la observación, este método sigue siendo muy excluido en la sociología (Coenen-Huther, 1995; Pennef, 1996). El estatus del investigador en relación al ambiente de investigación, el lento avance de los trabajos, la casi imposibilidad de finalizar la investigación, así como la naturaleza y la importancia de los resultados figuran entre los factores que da a la observación, y especialmente a su variante observación participante, un "género menor", en palabras de Coenen-Huther (1995), entre los métodos de investigación sociológica.

En las ciencias de la educación, observamos, por el contrario, un interés cada vez mayor en relación a este método. Descubierto muy tarde (Pennef, 1996) y puesto en práctica desde el inicio en relación con la necesidad de acceder a los datos de naturaleza diferente de las aquellas obtenidas por otros métodos de investigación, la observación parece satisfacer las necesidades de investigación

específica en las ciencias de la educación. En efecto, el hecho de que la educación, más que otros fenómenos sociales, está fuertemente influenciada por las limitaciones contextuales y que es relevante conocer las prácticas y no sólo las representaciones que los actores mantienen sobre sus prácticas, ha llegado a dar un nuevo brillo a la observación.

El estatus del investigador

Ya a inicios del siglo 20, los antropólogos y sociólogos se enfrentaban al reto del estatus del investigador que llevaba a cabo una observación en su medio natural. La necesidad de comprender a la otra cultura guiaba, por ejemplo, a Malinowski en sus investigaciones en comunidades indígenas. La descentralización del investigador, el esfuerzo de "desligarse de su propia cultura" para bien emergerse dentro de la cultura estudiada, era la prioridad entre sus preocupaciones. El mismo tema de la descentralización y de la apertura a la alteridad se puede encontrar en el análisis que hace Coener-Huther (1995) de la observación participante dentro del contexto de la sociología francesa.

Es entonces legítimo cuestionarse sobre el estatus del investigador que realiza las observaciones en un medio educativo. ¿Hay diferencias llamadas culturales entre el medio de práctica y el medio de investigación? Una larga serie de escritos sobre el tema nos permitirá afirmar que nos enfrentamos a culturas diferentes (Albarello, 2004: Bowen et Masters, 2005; De Lenner, 2012), aunque un análisis fino de ambas características de los dos medios no se realizó. Diferencias entre las dos culturas han sido puestas en manifiesto por las expresiones. Recurrentes, tales como el "conocimiento de investigación" y el "conocimiento práctico" o aun por la preocupación de mejorar la utilización de los resultados de la investigación en las prácticas. Según nosotros, estos dos ejemplos dan fe de la existencia de dos culturas diferentes que, a pesar del objetivo común de aumentar la calidad de los servicios educativos ofrecidos en una sociedad determinada, parecen mostrar dificultades al expresarse.

Más allá de los desafíos de naturaleza cultural, nos parece que el investigador que realiza la investigación debe asumir su estatus particular en relación con su investigación. Cuando los métodos de tipo entrevista se utilizan, el investigador mantiene el control sobre su proyecto: él escoge el tipo de preguntas que va a hacer, él formula las preguntas que le parecen pertinentes, él se beneficia de la

interacción con el participante para profundizar algunos aspectos emergentes, él puede enfocarse sobre tal o cual aspecto. Sin embargo, el investigador no mantiene ya ningún control en la observación. No le queda más que aprender de una realidad a la cual está ligada y que de ninguna manera puede manifestarse de diferentes ángulos al instante de la misma acción.

Cabe recordar que, durante los años cuarenta, Whyte, en el marco de su investigación en los barrios ítaloamericanos, un participante le dijo: "tú perteneces al paisaje de la calle, como ese farol". ¿Podríamos atribuir la misma condición al investigador-observador en educación? Para que sea el caso, el investigador-observador en educación debería estar presente por un largo periodo de tiempo en el medio, de manera que pertenezca a él. Por ejemplo, en el marco de un proyecto llevado a cabo por los tres autores de esta intervención desde el año 2010 al 2013, tres observaciones fueron previstas en clases de educación primaria en Québec. La presencia en clases era entonces episódica y, cada vez, los alumnos se mostraban perturbados con la presencia del investigador entre ellos. Steichen (2014) estableció una presencia más constante en el medio (12 periodos de observación establecidos sobre un periodo de tres meses). Aun después de estos periodos de observaciones, su presencia constituía un factor de distracción en la clase.

Según nosotros, esto nos plantea no solamente la pregunta sobre la temporalidad de la observación, sino igualmente la de la naturaleza de la observación. En los dos casos precitados, el observador mantenía su estatus exterior: él llegaba al medio pero no se integraba, el cual no era el caso de Whyte, quien efectuaba una observación de tipo participante. Un estatus similar podría adquirir el investigador que emprende un método de tipo colaborativo (investigación–acción, investigación-intervención), pero en este caso, no podemos hablar ya de observación sino de implicación hasta el nivel de manejo de la investigación, que cambia fundamentalmente el estatus del investigador.

La naturaleza de los datos accesibles

Como toda opción metodológica, la observación tiene que demostrar su pertinencia con relación a los objetivos de la investigación. La inclusión de la observación así como de los métodos de recolección de datos para un proyecto establecido respondería a una necesidad, claramente identificada, de tener acceso a datos inaccesibles en otras circunstancias.

El análisis de las prácticas reales parece constituir el objetivo de predilección para escoger el método de la observación como el método de investigación en educación. Los investigadores en educación tienen acceso a las prácticas de los profesores o de otros intervinientes en educación a través de los auto-informes (cuestionarios auto-informados o entrevistas sobre diferentes variantes). No obstante, la práctica real parece olvidárseles durante la utilización de estos métodos de recolección de datos, debido a los sesgos inherentes a todo auto-informe. Observemos con detenimiento el protocolo de investigación de uno de nuestros proyectos, relacionados a las prácticas de diferenciación pedagógica utilizadas por los profesores de primaria en Québec, que incluía muchos métodos de recolección de datos.

Tabla 1. Síntesis del protocolo de investigación del proyecto-ejemplo

Objetivo de la Investigación	*Metodo de recolección de datos*	*Naturaleza de datos obtenidos*
Describir y analizar las concepciones de los profesores en el tema de la diferenciación de la enseñanza.	Entrevista semi-dirigida	Representaciones sobre el objeto de investigación Prácticas auto-informadas
Identificar los factores de diferenciación significativos para la concepción y el pilotaje de situaciones de enseñanza-aprendizaje en la primaria.	Entrevista semi-dirigida.	Representaciones y prácticas auto-informadas
	Observación en clase	Prácticas utilizadas
	Entrevista post-observación	Representaciones y prácticas auto-informadas
Describir y analizar las prácticas de diferenciación pedagógica de los profesores de primaria.	Entrevista semi-dirigida	Representaciones y prácticas auto-informadas
	Observación en clase	Prácticas utilizadas
	Entrevista post-observacón	Representaciones sobre las prácticas utilizadas

El análisis de datos ha puesto al descubierto muchas diferencias entre las prácticas reportadas y las practicas observadas. Estas diferencias se situaban al nivel de los factores de diferenciación privilegiados así como al nivel de los métodos pedagógicos. Por ejemplo, si el discurso de los profesores participantes hacían creer que tomaban en cuenta el tipo, los intereses y las características socio-culturales de los alumnos durante su enseñanza, las observaciones en clase y las entrevistas post observación llevaban más bien a la conclusión de que el factor principal era el nivel académico percibido. En la misma lógica, durante las entrevistas semi-dirigidas, los profesores evocaron una amplia gama de prácticas de diferenciación pedagógica. Las observaciones permitieron identificar solamente una gama muy limitada y básica de prácticas efectivamente utilizadas. En este ejemplo concreto, la observación ha permitido el acceso a algunas informaciones que hubieran sido dejadas de lado por otros métodos de recolección de datos. Además los datos recabados así parecen perfectamente objetivos. ¿Podríamos entonces concluir que la observación es un método fino y preciso, sin ninguna desviación?

Los posibles sesgos

En el marco del proyecto arriba mencionado, las observaciones se desarrollan únicamente con la invitación por parte de los profesores. Son los profesores quienes han escogido tanto el momento de la observación como el contenido de las actividades pedagógicas. Cuestionamientos sobre la autenticidad de las actividades observadas así como sobre su carácter representativo de la pedagogía puesto en marcha por los participantes son en consecuencia perfectamente legítimos. Por otra parte, durante la entrevista post observación, algunos participantes han confesado haber presentado actividades que no realizan habitualmente con sus alumnos. Y para algunos, la organización de estas actividades iba en contra de sus propias creencias en el tema de la enseñanza. Se diseña entonces un primer sesgo en relación con la observación: el acceso del investigador se encuentra limitado y orientado por los participantes a pesar de todas las precauciones. Una de las precauciones tomadas específicamente en el contexto de este proyecto es el hecho de que el equipo había dicho a los participantes de mostrar sus actividades habituales y no preparar actividades especiales para sus observaciones. El número de tres observaciones al lado de cada participante previsto en el protocolo de investigación, además de la recolección de una cantidad suficiente de datos con

el fin de permitir un análisis más exacto, formaban parte también de la estrategia de mitigar los sesgos de preparación especiales con respecto a la observación.

Podríamos pensar que este sesgo se explica en parte por el estatus de invitado del investigador en este ejemplo concreto así como su corta presencia en el medio. Eso se refiere sin embargo a los sesgos destacados dentro del contexto de investigación en empresas, en el marco de las cuales los equipos guiados por las observaciones se representaban de manera inexplicable, sean cuales sean las condiciones de la observación. La única explicación que el equipo de investigadores pudo dar a este fenómeno fue en relación con la deseabilidad social de los participantes, que no querían perder su orgullo en la investigación y utilizaban prácticas diferentes a las habituales. En educación, este tipo de sesgo puede ser amplificado por la reacción de los alumnos, que se dejaron perturbar por la presencia del investigador.

Más allá del acceso a los datos, completamente controlado por los participantes en el marco de las observaciones, existe la pregunta del enfoque en las observaciones. En efecto, el investigador llega al medio con sus creencias y representaciones, por lo general concretizadas en su marco teórico, explícito o implícito. Este marco teórico orientará la mirada del investigador hacia los aspectos de la realidad observada que serán más coherentes con aquello que él ya cree. En este sentido, notemos desde el inicio los aspectos relacionados con la utilización o no de una tabla de observación. Una de éstas, como toda guía de entrevista, sirve para orientar la mirada del investigador hacia algunos fenómenos que, de acuerdo con los objetivos de la búsqueda en curso que se relacionan con su marco de referencia explícito o implícito, les parece más relevante que otros. La ausencia de una tabla de observación puede permitir más libertad al observador, pero el riesgo es fuerte en cuanto a su atención, que puede ser afectada por aspectos que tienen poco que ver con su objetivos iniciales de investigación y, en consecuencia, la calidad de los datos recabados podría ser disminuida.

En el proyecto de investigación que hemos utilizado hasta aquí, como ejemplo, hemos utilizado una tabla de observación abierta. Las rúbricas de la tabla indicaban únicamente los objetos de investigación, sin dar indicios sobre lo que era investigado de acuerdo con los objetivos y con el marco de referencia del proyecto (ver la figura 1 para el contenido detallado de la tabla de observación). Este formato de tabla de observación nos permitió también orientar la mirada del observador hacia los aspectos concernientes al proyecto de investigación, sin encerrar los datos en el marco pre-establecido.

Figura 1: Contenido de la tabla de observación utilizada en el proyecto-piloto

Informaciones generales:
Código del Profesor:
Código de la escuela:
Ciclo de aprendizaje:
Año:
Fecha de la observación:
Apellido y nombre de la persona que realiza la observación:
Informaciones sobre la actividad pedagógica observada:
Objeto:
Resumen del desarrollo de la actividad: Modalidades de trabajo (frontal, en pequeños grupos; en caso de formación de grupos–al azar, elección libre de los alumnos, elección del profesor): Actividades de aprendizaje realizadas: por todo el grupo; por algunos alumnos.
Intervenciones específicas del profesor (recordar las informaciones —para todo el grupo, solo para algunos alumnos; explicaciones suplementarias —para todo el grupo, para algunos alumnos; precisión de las consignas —para todo el grupo, para algunos alumnos; acompañamiento para algunos alumnos)
Actividades de integración y de evaluación formativa: por todo el grupo; por algunos alumnos.

No obstante, las informaciones consignadas en la tabla pueden variar en función del observador. En el marco del mismo proyecto, por ejemplo, tres personas realizaron observaciones y recogieron los resultados de sus observaciones con la ayuda de la misma tabla. Diferencias importantes aparecen entre los tres observadores. Comparemos solamente la rúbrica *Intervenciones del profesor* en dos tablas llenadas por dos personas diferentes:

Observador1:
Las consignas de los ejercicios no han sido mencionadas.

Observador 2:
La profesora entrega apoyo individual a cada alumno durante la actividad. En algunos casos, ella les pregunta para hacerles reflexionar sobre su error (tomar conciencia de cuáles son sus fallas), para guiarlos. Apoyo especial para los alumnos con problemas de comportamiento (para reforzar su confianza en sí mismo). La profesora lo estructura, le ayuda a empezar la actividad para que no se desanime.

Mientras que el observador 1 se conforma con una frase negativa que dirige la atención hacia las acciones que, según él, hubieran debido ser hechas, el observador 2 describe en detalle lo que fue hecho. Sin embargo, los dos observadores habían recibido las mismas instrucciones, de registrar estrictamente lo que el profesor hacía. Al mismo tiempo, el observador 2 presenta también su subjetividad en sus comentarios entre paréntesis.

Algunos de estos medios pueden ser ponderados gracias a la utilización de la tecnología. La captura en video constituye una alternativa interesante desde varios puntos de vista a la presencia real del investigador en el medio. En primer lugar, el efecto perturbador de la presencia física de una persona extraña al grupo es disminuido: los alumnos y el profesor olvidan rápidamente la presencia de una cámara de video. En segundo lugar, los investigadores tienen la posibilidad de analizar el video en profundidad, volviendo a ciertos episodios y confrontando sus puntos de vista concernientes a los resultados obtenidos. Queda sin duda el problema de elección de los momentos de acceso a los datos, que está inevitablemente bajo el control del profesor. Sin embargo, a pesar de algunas ventajas de la grabación en video con respecto a la observación directa en el medio, este método se enfrenta a obstáculos de viabilidad aún más importantes que la presencia de un observador en la clase.

La viabilidad de las observaciones en el medio

Digamos desde el inicio que el acceso de los participantes a los proyectos de investigación es muy difícil en el contexto de Québec y pasa por diferentes instancias: de la comisión escolar a la dirección de la escuela y evidentemente por la aprobación del profesor mismo. La observación como método de recolección de datos en la investigación en educación presenta desafíos particulares,

sobre todo en términos de ética de la investigación. De hecho, los profesores se muestran más abiertos a los intercambios en forma de entrevistas que a las observaciones en clase. Su acuerdo de participación a tales actividades es mucho más difícil de obtener. En una segunda etapa, los padres de los alumnos deben ser informados de la presencia del observador en clase si a la observación le concierne únicamente la acción del profesor. Su acuerdo también es necesario si a la observación le conciernen las acciones de los alumnos.

Estos obstáculos aumentan aun en el caso de la grabación en video. Además de las precauciones anteriores, es necesario asegurarse de que la utilización de los datos brutos obtenidos respete al pie de la letra los compromisos tomados desde el punto de vista de la ética de la investigación con seres humanos. Los alumnos no deben aparecer en las grabaciones si los padres no dieron su autorización por escrito. Esto implica la presencia de una persona que manipula la cámara con la finalidad de asegurar el respeto del contrato de ética de la investigación, lo que disminuye la ventaja ligada al sesgo de la presencia del investigador en la clase.

Análisis de los resultados

Pocas técnicas de análisis de resultados de observaciones directas fueron propuestas hasta hoy. El aspecto verbal sigue siendo el punto focal de estas técnicas (Hubermann y Miles, 2003). Nos parece sin embargo que el interés de la observación radica en primer lugar en el acceso al "no verbal", al gesto profesional y a la práctica que este método de recolección de información permita en educación. Los métodos de análisis de resultados de las observaciones que se interesan a otros aspectos del discurso todavía permanecen por desarrollar.

Regresando al proyecto que nos ha servido de ejemplo, adaptamos el método del análisis de contenido (Bardin, 2007), utilizando una tabla mixta sobre las características de las prácticas utilizadas por los profesores. Por lo tanto, hemos incluido las dimensiones del marco de referencia en relación con las características de las prácticas pedagógicas, tales como polo de control (profesor/alumno), modo de organización del grupo (trabajo individual, en equipo, frontal) o aun en colaboración con los pares (actividad realizada por el profesor con su grupo/actividad que implique una descompartimentación de la clase). Otras dimensiones han surgido de los datos, tales como la intencionalidad de la intervención.

Los resultados obtenidos después de las observaciones quedan descriptivos, en la medida en que este método de recolección de información no ofrece ninguna información sobre el proceso de decisión que está detrás de las opciones pedagógicas de los profesores. Es por esta razón que, en el contexto de nuestro proyecto, se optó por completar este tipo de datos por los datos de entrevista post-observación que exploraban los fundamentos y las justificaciones de las elecciones pedagógicas que tuvimos la suerte de observar.

Conclusiones

Consideramos que la observación constituye un método muy prometedor que proporciona acceso a datos diferentes de aquellos puestos a disposición por los métodos de recolección de datos centrados sobre el discurso (entrevista o relato) y movilizando las representaciones de los participantes. Creemos que la observación es en realidad el único método de recolección de datos que proporciona acceso a las prácticas reales. No obstante, suponiendo que permita el acceso a un tipo bien definido de informaciones y que otras informaciones permanecen inaccesibles durante la observación, la elección de este método de recolección de datos debe ser coherente con los objetivos de la investigación.

A pesar de su atractivo, la observación plantea una serie de desafíos para el investigador. La ética de la investigación sigue siendo una parte importante, en la medida en que la mayor parte de los proyectos apuntan específicamente a las prácticas de los profesores, pero en presencia de los alumnos. Otros desafíos conciernen, como hemos demostrado, al status del investigador y los posibles sesgos. Las técnicas de análisis de datos a partir de las observaciones permanecen aún por mejorar.

Referencias

Albarello, Luc (2004), *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherché et la pratique sociale?,* Bruxelles, De Boeck.

Anadon, Martha (2006), "La recherche dite " qualitative: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents", in *Recherches qualitatives,* 26(1), pp. 5-31, Québec.

Argyris, Chris et Donald Schön (1974), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass.

Barbier, Jean Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* Paris, PUF.

Bardin, Laurence (2007), *L'analyse de contenu,* Paris, PUF.

Beaud, Stéphane (1996), "L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique", in *Politix*, 9(35), pp. 226-257, Paris, consultado en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1966

Bowen, Sarah & P. Martens (2005), "Demystifying knowledge translation: learning from the community", in *Journal of Health Services Research and Policy*, 10 (4), pp. 203-211.

Dagenais, Christian, Michel Janosz, Philip Abrami, Robert Bernard et Larysa Lysenko, (2008), *Intégrer les informations issues de la recherche aux pratiques professionnelles des enseignants et des gestionnaires dans les écoles: pour un modèle de transfert des connaissances adapté au domaine de l'éducation,* Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, disponible en ligne: http://www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/DagenaisFRFinal.pdf

De Leener, Philippe (2012), "Activité, normes de l'activité et transformation de la société: une histoire de développement du métier d'intervenant chercheur", in Frédéric Yvon et Marc Durand (dirs.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité,* pp. 45-68, Bruxelles, De Boeck.

Coenen-Huther, Jacques (1995), *Observation participante et théorie sociologique*, Paris, L'Harmattan.

Foote, William (1995), *Street corner society, la structure sociale d'un quartier italo-américain,* Paris, La Découverte.

Grafmeyer, Yves et Joseph Isaac (1990), *L'Ecole de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier.

Negura, Lilian (2006), "L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales", in *Sociologies,* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre http://sociologies.revues.org/993

Peneff, Jean (1996), "Les Débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine", in *Sociologie du Travail*, 31(2), pp. 25-44, Paris.

St-Arnaud, Yves (2003), *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Van den Maren, Jean Marie (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Bruxelles, De Boeck.

Vermersch, Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

Estudio de lo singular. Las ciencias humanas como ciencias de lo singular: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar?

Frédérique Lerbet-Sereni[1]

Introducción

En estos tiempos tristes y sombríos en que la calculadora y los cuadros en Excel enuncian la verdad de la acción humana—ya que no puede ser más que algo contable–; tiempos en que lo que no es grande o fuerte no vale nada, estoy muy contenta de poder decir aquí algunas palabras acerca de la posibilidad de otra mirada sobre el mundo humano y sobre el mundo de la investigación al que trato de contribuir. Les agradezco profundamente por su invitación y creo que la AFIRSE es uno de los pocos lugares (cada vez más escasos) en que todavía se puede criticar el orden establecido, aunque doloroso, del mundo al que, nos dicen, debemos adaptarnos.

Premisas

Las ciencias humanas son ciencias producidas por hombres acerca de hombres, es decir, acerca de ellos mismos también: no existe la posibilidad de un discurso externo a los hombres acerca de los hombres, de un metadiscurso que no abarque a su enunciador.

[1] Laboratorio EXPERICE, Universidad de Pau y de los Países de l'Adour, Francia.

Las ciencias humanas son ciencias de la vida. Ésta no es la suma de sus eventuales "características", sino que la animan dinámicas de interacción internas combinadas con dinámicas de interacción con un contexto sociabilizado/sociabilizante; son dinámicas siempre singulares porque se encuentran en contexto, tienen una historia y no se pueden nunca reproducir de manera idéntica.

En pocas palabras, en ciencias humanas, la expresión "siendo por otro lado todo igual", que da pie a generalizaciones, no tiene mucho sentido, porque no hay nunca nada igual. Los contextos nunca son parecidos; las situaciones que intentamos entender están siempre moviéndose y transformándose, y observar, escuchar, hablar con lo que tratamos de entender implica transformarlo y transformarnos.

Sacando fuerzas al mismo tiempo de las grandes tradiciones y de los progresos de la física del siglo XX, ¿cómo pueden las ciencias humanas seguir siendo humanas? y, en resumen, resistirse a alimentar los cuadros excel; es decir, ¿cómo pueden producir un discurso diferente al que autoriza a introducir el mundo humano en casillas contadas/contabilizadas, las de las máquinas que se llaman computadoras?

La pregunta del significado (significado de la acción humana, significado del pensamiento, significado del saber, significado de la existencia y también significado de la investigación) es la que se erige de manera espontánea frente a las leyes contables: sumar, restar, multiplicar comportamientos, emociones, representaciones, cogniciones, interacciones. No tiene ningún sentido. Lo sabemos y sin embargo sigue siendo una y otra vez el criterio de cientificidad de las ciencias humanas: contar e interpretar los conteos estadísticamente, pretendiendo que hablan por sí mismos ("las cifras no mienten" se jactan los tomadores de decisiones de hoy), es decir, intentar borrar la huella del significado producido por el hombre y a veces incluso transformar, de paso, las correlaciones estadísticas en relaciones de causa-efecto, aunque ignoremos todo de ellas. ¿Qué *cogito* podría entonces trastornar el bello y puro orden del ilusorio *computo*? A menos que la capacidad de soltar el uno y el otro de manera provisional nos permita considerar otros significados posibles, menos convenidos pero quizá más creativos.

¿Cómo funciona la mancuerna herramienta conceptual/ observación de lo singular para que el investigador tenga la legitimidad necesaria para producir saberes nuevos que no sean solamente la descripción de lo observado, la confirmación de teorías anteriores sino que contribuyan a un renuevo teórico anclado en metodologías, es decir a atrevimientos metodológicos frente a las normas científicas vigentes?

Hablar de "singular" es hablar de "clínico". ¿Qué significado puede tener la investigación clínica en ciencias humanas? ¿Tratamos de curar, cuidar, componer a alguien? ¿Tratamos de instituir remedios para males más generales? ¿La investigación en educación tiene que ver con la búsqueda de soluciones para problemas de aprendizaje, del mismo modo que la investigación en medicina buscaría nuevas herramientas de diagnóstico, inclusive nuevas medicinas?

Kliné, es la cama frente a la cual nos inclinamos, con respeto o condescendencia, como queremos, como podemos, cerca de cuya "cabecera" nos paramos. ¿Cómo podemos saber cómo pararnos a la cabecera de nuestro ámbito de trabajo para que nos muestre algún significado que interpretar? ¿Qué significa "pararse"? ¿Qué sería para cada uno de nosotros "pararse adecuadamente" metodológicamente hablando? Al fin y al cabo, ¿cuál es nuestra epistemología de referencia, la relación que nos parece viable, deseable para nuestro ámbito de trabajo, para nosotros en nuestra calidad de investigadores, para producir nuevos saberes sobre este mundo humano que es nuestro? ¿Qué clínica privilegiamos, la cognición, la percepción, la sensación? ¿Cómo las combinamos? ¿La cognición, la percepción, la sensación de quién tomamos en cuenta? ¿La del otro? ¿La de la relación que nos une a esta persona? ¿La nuestra? ¿Acaso se trata de que sepamos qué hacer para que hable? ¿De que seamos profesionales de la percepción aguda porque se ejercita sobre un tercero, en manifestaciones siempre diferentes? ¿Es posible que este singular, este "uno solo" sea capaz de poner en entredicho nuestros saberes eruditos, de abrirnos a otros por inventarse aun, que él solo nos ayude a soltar nuestras resistencias para entender, sentir, imaginar, atrevernos a vernos así?

¿Basta con reemplazar la gramática de los números por la de las palabras, el múltiplo por el uno para estar seguro de que se escape del modelo científico que domina las ciencias exactas, cuando ni ellas mismas se atreven ya a llamarse de esta manera? ¿Cuál es la diferencia entre lo "singular" y el "uno"?

La reflexión que propongo aquí acerca del estatus heurístico de lo singular en la investigación en ciencias humanas se basará en la concepción que puede ser nuestra del significado de la experiencia en la investigación. Entenderemos aquí experiencia en el sentido de *Erlebnis*, esta vida singular (*leben*), así mismo *Leib* (la carne), en su diferenciación con *Erfahrung*, el experimento que detiene el curso normal de la vida para fabricar situaciones múltiples, medibles, comparables entre sí. Para este propósito, voy a exponer tres caminos, tres maneras de aprehender este singular en tanto sujeto de su experiencia, y desarrollaré especialmente

el tercer tiempo, ése donde la investigación misma es considerada como una experiencia-prueba para el investigador:

1. Explicar el significado de la experiencia del otro al servicio de la orientación-hipótesis del investigador
2. Compartir con el otro el significado de su experiencia, a través de una ana-síntesis con finalidad de co-nacimiento
3. La experiencia de la investigación es una prueba notoria para el investigador: dejar de tratar de entender y dejarse transformar en otro.

Explicar el significado de la experiencia del otro al servicio de la orientación-hipótesis del investigado

Una vez establecidos, con base en las huellas existentes, la observación y/o el discurso recolectado de una vivencia singular (de una persona, un grupo, una empresa), se anhela recoger el máximo de informaciones acerca del caso que nos interesa, huellas heterogéneas entre sí pero en las que el "caso" está implicado.

Su análisis se construye en función de la hipótesis del investigador: lo que se vio u oyó se reorganiza siguiendo otra lógica, con una rejilla que sirve a la problemática. A menudo, este material, singular y plural a la vez, es objeto de una transformación cuantitativa, de conteos de ocurrencias del tipo de análisis del discurso, y adentro del "caso" se buscará mecanismos de comparación interna, entre tal o cual tendencia que se localizó.

Lo singular se explica, entonces, gracias a una especie de desdoblamiento de las características que se estiran hasta el límite y a que se intenta detallar cada una de ellas. Es la totalidad del uno que otorgaría entonces el estatus de ciencia a este procedimiento; un todo que, porque le es ajeno, el investigador está capacitado para percibir y entender, ya que tiene las herramientas necesarias para lograrlo.

Aquí se satisface la búsqueda de la verdad gracias a la prueba dada por la confrontación de elementos hasta entonces dispersos que convergen hacia un significado que es característico y generalizable al mismo tiempo. Pero entender significa, a menudo, comparar con los modelos teóricos preexistentes considerados como norma. La investigación se vuelve, entonces, por lo menos, tanto la medición del desfase con la norma de manera más o menos lúcida —es decir,

la ubicación de las "fallas" de la situación— como la promesa de atrevimientos para volver a pensar el conjunto de lo que estuvo en juego, escondido atrás de la hipótesis. La interpretación y el significado que se propone están de alguna manera preorientados por la hipótesis. Igualmente indican la orientación que habrá que seguirse en situaciones futuras y satisfacen la intención de predicción, apoyada por la norma.

Cuando nace la teoría psicoanalítica a partir de esta "clínica sin mirada", se inscribe poco o mucho en el estado mental siguiente: elaborar teorías de lo que es normal-general a partir de la hipótesis de un análisis causal de la patología, componer la patología y prevenir lo normal, en pocas palabras, generalizar lo singular cuando parece que se ha reunido, confrontado y validado bastantes pruebas.

Aun cuando para Popper siguió siendo una ideología y no una ciencia, porque no satisface el criterio de falsifiabilidad, encajó muy bien en los cánones científicos clásicos de explicación-interpretación-predicción.

Lo que se llama estudios de casos (*case studies*) tiene que ver con la misma epistemología. El método tiende entonces a la obtención de datos exhaustivos acerca del caso, cuya cantidad siempre en aumento aseguraría la cientificidad del análisis. Pretender conocer todo del uno justificaría la legitimidad científica de la generalización, incluso de la predicción, quedándose fiel al dicho "siendo por otro lado todo igual". El nuevo saber producido, dentro de su generalización, contribuye entonces a la producción de nuevas normas, de referencias científicas de donde se derivarán las "buenas prácticas sociales".

Cada vez, el investigador es el que recompone las huellas de otro (individuo, empresa, familia, institución) para servir a una teoría o a la verificación de sus hipótesis o de su intuición. Si este "caso" sirve para verificar hipótesis cualitativas, me parece que se inclina hacia el "uno": es uno entre todos los demás, "normal, promedio, común". Si este "caso" genera un nuevo tipo de saber, lo veo como "singular". Nada es por sí mismo, "uno" o "singular": la manera en que el investigador lo aborda desde el punto de vista de su proyecto heurístico lo identifica como "uno" (representa entonces lo general) o como "singular" (es portador de universalidad).

Si miro desde la distancia y a través del lente de mis trabajos posteriores lo que desarrollé en mi tesis hace veinte años, veo una mezcla de estas dos posiciones, que quedaron poco aclaradas en ese momento. No traté de ahogar el "caso" en medio de una gran cantidad de informaciones; intenté mirarlo tan profundamente como era posible, tal como era, en el momento mismo de su "aparición" (se

trataba de una situación de juego entre dos hermanos que se grabó en vivo y sin que lo supieran, y que se transcribió). El análisis del corpus y luego su interpretación me permitieron producir un modelo genérico de la relación, independientemente de su connotación de juego o de hermandad. Desde este punto de vista, identifiqué sin duda algo singular que se podía universalizar. Pero también tenía la intención, a falta de hipótesis, de formalizar la "buena relación compleja" buscando huellas, incluidas contables, en mi corpus de 40 minutos, aun cuando sólo pretendía tratar de entender lo que ocurría. Y entonces ya no lo miraba como "este" caso sino como "el" caso con el que los demás, todos los demás, podían obligatoriamente compararse, que podía ser una referencia y, ¿por qué no?, una norma.

Cuando el caso único parece permitir/contener una explicación definitiva a la pregunta del investigador, siento que la ilusión del saber acabado/acabable es aún más grande que en los trabajos cuantitativos. Ellos saben de hecho que su validez última solo es estadística y que el número esconde la falta de significado. Bueno, a veces también lo olvidan, es cierto; pero en los procesos heurísticos que develan el significado que asume la interpretación, lo que no se debe olvidar es que cualquier desvelamiento, cualquier despliegue, devela y repliega a la vez, en otro lugar, de otra manera. Cualquier luz genera su propia sombra, la luz del significado incluida.

El límite entonces no se cifra en la unicidad del caso sino en lo que el investigador se impone o no a sí mismo en tanto mirada autocrítica, metodológica y epistemológica acerca del camino que ha recorrido.

Ya que está a menudo invisibilizado (aunque operante) el tema de la norma en las ciencias de lo singular, me parece particularmente importante, porque contiene lo que sin embargo representa la fuerza de lo singular, su autonomía (Varela), su perpetua auto-eco-re-organización (Morin), su transformación constante, su normatividad (Canguilhem). Las ciencias de lo singular serían, de este modo, ciencias orientadas a la aclaración de las normatividades en juego, de las ciencias, en el fondo, anormales. Lo que, claro está, no impide buscar modelos que son la expresión de la responsabilidad heurística del investigador. Se podría entonces hacer un cruce entre J.L. Le Moigne y G. Canguilhem de la manera siguiente: "más que aplicar modelos (contenidos en la norma), tratar de encontrar modelos (experimentar para producir una forma singular, nueva de la normatividad)", dar una forma a la experiencia interpretada, característica de cualquier ser vivo. Canguilhem (*Lo normal y lo patológico*, p. 131) impone la dimensión vital de la

experiencia como sigue: "Afirmamos que la vida de un ser vivo, aunque fuera de una amiba, solo reconoce las categorías de salud y enfermedad en el plano de la experiencia, que es ante todo una prueba en el sentido afectivo de la palabra, y no en el plano de la ciencia". Las ciencias humanas intentan analizar y teorizar acerca de esta experiencia dentro de los límites de lo que se desconoce del otro, no tanto porque es singular (y por ende difícilmente generalizable), sino porque es humano (y por lo tanto autónomo) y porque no se puede reducir nunca de manera definitiva al proyecto del investigador.

La experiencia de investigar implica que el investigador comparta significados con su ámbito de trabajo: entender a través del otro que se entiende

El segundo camino de experiencia en investigación que me parece posible ubicar es el que trata de admitir el límite de la interpretación de las observaciones, huellas, discurso del otro dentro de una exterioridad pseudoobjetiva (cuando sin embargo la búsqueda es únicamente la del investigador) para considerar una investigación compartida en cuanto al significado entre el investigador y su ámbito de trabajo.

En este aspecto, se puede considerar, cuando menos, dos grandes corrientes metodológicas: la investigación-acción y las historias de vida. Estas metodologías tienen en común que admiten que el dispositivo de investigación crea una nueva entidad, un nuevo sistema-investigación, constituido por el "caso", por el investigador y por su relación. Jean-Louis Le Grand y Gaston Pineau hablan a este respecto del modelo dialógico de coinversión: "su opción epistemológica es que explicitar un saber implícito es una tarea de conjunto, que necesita una coinversión de los actores implicados en las dos operaciones de enunciación y de trabajo sobre el enunciado. El significado no se puede reducir a la conciencia que de él tienen los actores. Pero tampoco se puede reducir al análisis de los investigadores. Cada quien, por su postura, posee una parte del significado". Según los autores, estaríamos frente a "una situación heurística excepcional de comunicación y de confrontación entre estos diferentes portadores de significado, comunes y eruditos, siempre y cuando se permita las relaciones de intercambio en función de su dinámica intrínseca y no en función de reglas prestadas" (*Las historias de vida,* p. 102).

La experiencia de investigación es una experiencia relacional y el criterio de la verdad consistiría en el hecho de que los resultados del análisis, de la síntesis, de la interpretación obtienen su validación al mismo tiempo por parte del "caso" y del investigador, cada quien desde su lugar propio, dentro de una doble implicación, siempre en el tejer-tejiendo. Lo que puede volverse singular es el tejido, el entrecruzamiento, la mezcla de voces; el "caso", por otra parte, se vuelve el de la dupla investigador-narrador, dentro de una clínica coconstruida, disponible al surgimiento del significado más que a su construcción.

Igual que en la investigación-acción existencial, tal como la trabajó R. Barbier, la escucha es a la vez "científica, filosófica y poética" pero finalmente para ambos, siempre y cuando el diálogo logra instaurarse y que no solo sea una negociación. Al mismo tiempo, el investigador es el único garante del marco heurístico que facilitará que se pueda compartir el trabajo con la comunidad de investigadores; es decir, que sea cuestionable, criticable, transformable. ¿Firmará este trabajo en solitario o con otro? En este aspecto, son interesantes las aventuras llenas de giros sorprendentes de Gaston Pineau y Marie-Michèle después de *Producir su vida*.

Me parece que la investigación-acción se acerca bastante desde el punto de vista metodológico a las historias de vida: hay un dispositivo construido, una negociación del significado, ninguna hipótesis de investigación previa sino una disponibilidad hacia la palabra que viene y la poderosa cuestión del nexo entre investigación y acción: para qué rasgos que separan, que son necesarios para la unión, antes, mientras, después. ¿Cuál es el "nosotros" posible —el de la relación y de la separación— tanto de las historias de vida como de la investigación-acción que podría expresar de alguna manera la singularidad del método? Quizá sería eso el ideal de lo que Foucault (*Nacimiento de la clínica*, p. x-xi) llama de manera crítica el "coloquio singular" del médico y del paciente, que es testigo según él de la "formulación más cercana a un viejo humanismo médico, tan antiguo como la piedad de los hombres, (...) a través de la cual dos individuos están 'enjaulados' en una situación común mas no recíproca".

El hecho de que el sentido producido sea el fruto de explicitaciones permanentes del uno hacia el otro, de que se decida parar de manera negociada en un momento dado, es quizá una manera de admitir más fácilmente el carácter provisional, y por lo mismo inacabable, de cualquier empresa hermenéutica. Sin embargo, imaginar, como quisieran algunos, que el otro se vuelve parapeto de las proyecciones de significados del investigador, porque el proceso de elucidación sería recíproco y ya no solamente inhibido o reflexivo, porque los resultados serían, en resumidas cuentas, "más verdaderos", ya que estarían más cercanos de lo "puro" que conlleva la coelucidación del uno por el otro. Me parece que estas consideraciones sólo atestiguan entonces que el método no ha cambiado de paradigma: controlar los afectos para producir ciencias humanas. En pocas palabras, las ciencias humanas serían más verdaderas cuando acercarían el hombre al ideal-máquina.

Por mi parte, cuando intenté, bajo la dirección de Gaston Pineau, adentrarme en el método de las historias de vida en mi trabajo como investigadora, no lo logré. Pensé durante mucho tiempo que el objeto mismo de mi búsqueda me ponía obstáculos: una pareja no se puede expresar a sí misma, excepto corriendo el riesgo de perderse. Me parece más bien que no podía entenderla en el sentido de las historias de vida: no me podía inmiscuir en la producción del significado compartido de una historia que no era la mía, no tenía ninguna legitimidad para interpretar, aun dentro del marco de una cointerpretación, lo que encuentra su significado dentro de lo que no se puede elucidar. La perspectiva de elucidación de la vida ajena, aun compartida, sigue siendo para mí un engaño epistemológico.

Sin embargo, la no reciprocidad relacional que denuncia Foucault, la misma que me estorbó en cuanto a las historias de vida como investigador en relación con su ámbito de trabajo, me incita hoy a dar una voltereta hacia donde el ámbito de trabajo interpela al investigador, sin esperar reciprocidad, y lo lleva hacia su propia singularidad. Esta singularidad abre entonces, bajo ciertas condiciones, perspectivas autopoiéticas creadoras de significado.

La investigación como prueba para el investigador: lo sensible in-signi-ficante científico

Al finalizar, evocaré mi aventura mito heurística, pero quisiera empezar por insertar la voltereta que di dentro de un camino abierto por Georges Devereux y Jeanne Favret-Saada.

Le debemos a Devereux el hecho de haber él también reconsiderado el lugar de la reciprocidad en la reflexividad y de haber admitido que el investigador en ciencias humanas es su propio tema de estudio, y que se guía por las señales de su contra-transferencia. He aquí por ejemplo lo que escribe en *De la ansiedad al método* (Devereux, 1980: 15-16):

> A la luz de la idea de Einstein según la cual solo podemos observar los acontecimientos ocurridos cerca del observador—solo conocemos lo que ocurre cerca de y en el aparato de experimentación, cuyo elemento más importante es el observador—(...) sostengo que el dato más fundamental de cualquier ciencia del comportamiento lo constituye la contra transferencia, más que la transferencia, porque se puede obtener la información que provee la transferencia por otras vías mientras que no es ése el caso para lo que aporta la contratransferencia (...). El análisis de la contratransferencia produce, científicamente hablando, más datos acerca de la naturaleza humana.

En el fondo lo que dice es que mejor que preguntarnos cómo entender lo que le pasa al otro (el ámbito de trabajo), preguntémonos qué nos pasa, en nuestra observación/encuentro con el ámbito de trabajo. Seamos el clínico de nosotros mismos como investigadores, escuchemos nuestras señales internas que se despiertan con lo que nos sigue costando trabajo entender/interpretar en nuestro ámbito de trabajo. Lo que supone, claro está, que aceptemos admitir que no entendemos todo del otro y que, cuando se nos escapa, nos encamina en nuestro trabajo de investigador.

El observador como parte de la observación, de manera absoluta, es también la postura epistemológica y metodológica de Jeanne Favret-Saada en su trabajo ya antiguo sobre el embrujamiento en el bosque de Normandía, que retomó en 2009 en *Desembrujar.* Critica muy violentamente la usurpación etnológica de la observación participante (si se participa, no se observa, y cuando se observa, no se participa, dice en pocas palabras, como antes dijo Tchouang Tseu con la frase "si se habla, no se percibe, si se percibe, no se habla"), así como la empatía. Por ejemplo, (Tchouang, 1969: 155-156):

> Una segunda acepción de la empatía —*Einfühlung,* que se podría traducir por comunión afectiva— insiste al contrario sobre la inmediatez de la comunicación, sobre la fusión con el otro que se alcanzaría gracias a la identificación con él. Este concepto no dice nada en cuanto al proceso de identificación, pero insiste sobre su resultado, el hecho de que permita conocer los afectos ajenos. Digo, al contrario, que ocupar un lugar así en el sistema de brujería no me da ningún dato sobre los afectos ajenos; ocupar un lugar así me afecta, es decir que eso moviliza o modifica mi depósito de imágenes, sin darme pistas sobre el de mis contrapartes. Pero —e insisto en este punto porque es ahí que se vuelve potencialmente posible el tipo de conocimiento que busco— el solo hecho de aceptar ocupar este lugar y ser afectada por ello abre una comunicación específica con los autóctonos: una comunicación siempre involuntaria y desprovista de intencionalidad, y que puede ser verbal o no.
> Cuando es verbal, ocurre más o menos lo que sigue: algo me impulsa a hablar (digamos algún afecto que no está representado) pero no sé qué, igual que no sé por qué me impulsa a decir justo eso (...).
> Cuando esta comunicación no es verbal, ¿qué es lo que se comunica, y cómo? Se trata precisamente de la comunicación inmediata que evoca la palabra *Einfühlung.* Sin embargo lo que se me comunica es solo la intensidad que afecta al otro (el primer Freud hablaría de un "quantum de afecto" o de una carga energética). Las imágenes que para él, y él solo, se asocian a esta intensidad escapan a esta comunicación. Por mi parte, asumo esta carga energética a mi modo personal: digamos que sufro una turbación provisional de la percepción, casi una alucinación o una modificación de las dimensiones; o aun, me invade una sensación de pánico o de angustia profunda.

Continúa (p. 158-159) acerca de esta faceta sensible del investigador de la manera siguiente: "Como se ve, el hecho de que un etnógrafo acepte estar afectado no implica que se identifique con el punto de vista del autóctono y tampoco que aproveche la experiencia en el ámbito de trabajo para hacerle cosquillas a su ego. Aceptar estar afectado supone sin embargo que se corra el riesgo de ver como su proyecto de conocimiento se desvanece. Porque si el proyecto de conocimiento está omni presente, no pasa nada. Pero si pasa algo y si el proyecto de conocimiento no se ha hundido durante la aventura, entonces es posible una etnografía", de la cual precisa enseguida lo que ella llama los "cuatro rasgos distintivos", que son una manera de insertar, en la investigación, temporalidades claramente diferenciadas dentro de las cuales se juegan procesos heurísticos que son también claramente "esquizoides".

Aceptar esta afectación personal sin tratar de entenderla; intentar transcribir la experiencia vivida por el investigador sin juzgarla (un guiño a la fenomenología), y luego, tratar de analizar sus propias huellas para que se pueda entender de otra manera el fenómeno por medio de la interpretación de su propia experiencia implicada, porque ocupa un lugar de "bruja" en las vivencias de brujería: ésta es en un resumen rápido, la metodología clínica que restituye Jeanne Favret-Saada. Eso le valió en su momento los anatemas de sus colegas antropólogos, ya que en lugar de pagar a sus informantes para que aceptaran contar su experiencia, ella aceptaba que la remuneraran por sus actos de brujería, como los demás, una entre los demás, sin ser exactamente igual a ellos.

Desde mi punto de vista, lo que dicen Devereux y Jeanne Favret-Saada pertenece a dos ámbitos: por un lado, el hecho de que el investigador "está metido", en lo que lo preocupa (contratransferencia para uno; implicación para el otro);

por otro, la investigación es una experiencia tanto más lograda cuanto uno se deja ir del todo, cuanto uno se deja afectar por todas las posibilidades de sensibilidad propias de un ser humano (estar afectado corporal e imaginariamente, es decir, aceptar durante un momento ya no estar sostenido por su armadura conceptual a veces racionalizante) y que se vuelva un acontecimiento que es una prueba. Prueba personal reconocida y, por ende, prueba heurística, cuando uno es investigador. Si se acepta que existe una dimensión creadora en la investigación, no hay nada excepcional en eso: ¿acaso nos molesta que un artista traiga a su obra su apuesta profunda?

Se trataría entonces de concebir la clínica, más allá del sentido perceptivo agudo del "vistazo" y del *Kaïros*, como la capacidad de olvidarse de los sentidos para dejar actuar la sensibilidad. No se trata ya de recoger informaciones fuera de uno, en su ámbito de trabajo; tampoco de entender el otro con el fin de un bello diálogo hermenéutico, sino de dejarse afectar, sin tratar de saber lo que ocurre, ni qué va a resultar, hacerse de alguna manera ajeno a este sí mismo que se conoce bien, dejarse alterar y dejarse. Aceptar, siguiendo a Varela (*La inscripción corporal de la mente*, p. 207), que "el conocimiento depende de un mundo inseparable de nuestros cuerpos, de nuestro lenguaje y de nuestra historia cultural —en una palabra, de nuestra corporeidad". Mi cuerpo es el que me señala que estoy afectada, que ya no veo muy bien, en pocas palabras, que algo en el mundo me hace señas de un modo desconocido, es decir, aún no conocido y cuyo solo conocimiento se ubica en mis adentros. Mi cuerpo es el que me indica una nueva transición, quizá de inteligencia renovada.

Terminaré mi exposición entonces con el testimonio de mi propia prueba mito heurística con Antígona, mi aventura de los diez últimos años, abriendo y reabriendo transiciones de sentidos renovados con lo que ya no logro llamar un "objeto de investigación", sino más bien un "estorbo de investigador", este asunto del que uno no se deshace, a saber, en lo que a mí toca, la cuestión de la autonomía en una relación, que se puede llamar "acompañamiento".

Cuando veo hacia atrás en mi trayectoria personal, siempre he trabajado con corpus singulares y los trabajos de investigación que dirijo hacen poco caso de las estadísticas; sin embargo, responden a las exigencias de Popper, dan pruebas de los resultados, producen renuevos teóricos. Método clínico clásico en el que un caso, no importa cuál, el que llega, se reconoce como portador de universales que el investigador trata de hacer resaltar. Sin embargo, cuando Antígona

se apersonó y tocó a mi puerta de investigadora y se invitó en mis estorbos, admito que me dio gusto, me sentí casi aliviada: si funciona, voy a poder insertar mis "coloquios singulares" anteriores en un orden universal, el del mito, y con mis colegas de la obra *Mitos y educación*, podré evadirme un poco, al mismo tiempo, de la camisa de fuerza que lleva la palabra "ciencia" en "ciencias de la educación", para coquetear con algo semejante a una antropología de la educación, una rehumanización de la educación, ya que está afiliada al antiguo orden humano, siempre presente y reactualizado.

En realidad, me parece que también organicé un coloquio singular entre mis propios trabajos anteriores y el mito, coloquio en el que asumía las dos voces, pero que solo era posible si me callaba y me dejaba atravesar, afectar, atropellar, habitar por ellas. Y que enseguida me lo reflexionaba:

— ¿Cómo me afecta, en mi historia, en mi vida, en la carne de mi *Erlebnis* que me autoriza del todo a darle crédito como saber educativo a este conocimiento encarnado, retomando las palabras de Varela, que sin embargo me viene de fuera de mí, de tan lejos?

— ¿Cuáles son mis puntos de resistencia, es decir mi contratransferencia: qué (me) significan en cuanto a un inimaginable-impensable educativo que se impone de todos modos?

El método, si hay que tratar de elucidarlo, podría consistir en: fue necesario que abandonara cualquier intención heurística y que dejara llegar lo que venía, aunque me pareciera muy raro. Soltar el control de los sentidos para que me hablen en otro nivel de conciencia, acoger las imágenes de una Tebas que nunca he visto y sentir que algo nuevo era posible cuando me aburría, cuando no entendía lo que pasaba, lo que se decía, lo que estaba en juego. No sacar lo que nos molesta, lo que no se inscribe en nuestro mundo anterior tan sabiamente construido y reconocido: He ahí para mí la profesionalidad del investigador: el investigador es la investigación, a menos que se vuelva un técnico concienzudo en la aplicación de los métodos del mercado, los que se promueven en nombre de la innovación.

"Quien nunca ha recibido la visita de su propio espectro no es del todo humano" me contestó un colega alguna vez acerca de mi historia con Antígona. ¿Cómo puede uno ser investigador en ciencias humanas si no trata de ser lo más humano posible? Basta con que cuando el espectro bienhechor nos llegue, no le temamos. Desde este punto de vista, Georges Gusdorf ayuda a entender lo que puede estar en juego en la relación con el mito (*Mito y metafísica*, 1984: 308):

El mito se desarrolla en cuanto a la presencia en el mundo originario, del que trata de asegurar el significado material, mientras que la razón sigue esforzándose en dirección a la elucidación formal. El signo de la razón es la transparencia, la reducibilidad. Al contrario, el mito parece ser opaco para la mente, lo que no impide que esta opacidad se plantee como una evidencia intrínseca. El mito es al mismo tiempo obscuro y claro. Tranquiliza la mente porque quita la angustia, localizada y compensada por medios apropiados de conjuración. La razón no le da su lugar a la angustia; pretende negarla demostrando que no tiene fundamento. Al revés, en la perspectiva del mito, la angustia parece ser en sí misma un tipo de fundamento. Está revestida de una validez existencial y por ende debe ser retomada y asumida por el ser en el mundo.
En el orden de la razón, el hombre se siente activo y autónomo. Tiene la iniciativa, y teje la tela de relaciones inteligibles. Al revés, el mito parece ser un orden de la pasividad. Schleiermacher consideraba que el sentimiento de dependencia era la esencia de la religión. El sentido de lo numinoso, de lo sagrado corresponde a un enraizamiento del ser en su contexto. El mito supone que existe una relación con lo que engloba, una sensación de ser englobado, en una situación que no se controla por la gracia de la soberanía del espíritu. El hombre del mito tiene extensiones hacia su horizonte. Existe fuera de sí, en la participación con el mundo, con los otros.

Se puede entender también esta aventura dialógica entre un trabajo de investigación y el mito, —para la cual, por ejemplo, Gusdorf da algunas claves—, gracias a las palabras de Gadamer, al final de su obra *Verdad y método* (1976: 327-328):

Una situación hermenéutica se determina por los prejuicios que traemos con nosotros. En ese sentido, forman el horizonte de un presente porque representan este más allá desde donde uno ya no puede ver. (...) En realidad, el horizonte del presente está en formación perpetua en la medida en que debemos constantemente poner a prueba nuestros prejuicios. De esta prueba también depende el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que venimos. (...) *La comprensión consiste (...) en el proceso de fusión de estos horizontes supuestamente independientes el uno del otro.*

Se me facilitó sin duda esta fusión, es decir, la negación interna del dominio de uno sobre el otro —lo que se traduciría mejor por medio del concepto de las jerarquías entremezcladas de un Barel— gracias al acercamiento a Varela y al oriente, con la ayuda de algunos barqueros y, particularmente, a J.F. Billeter.

Se podría adquirir la familiaridad con los conceptos, la firmeza teórica, su densidad, a partir de nuestra disponibilidad en cuanto investigador para encarnarlos y no aplicarlos. Entonces porque nos dejamos atropellar en nuestra calidad de investigador por los acontecimientos de la investigación, los conceptos que llevamos son a su vez atropellados, revueltos, transformados y quizá aumentados, no como objetos que manipulamos, transformamos y aumentamos, sino como esta parte de nosotros que nos hace vivir y que hacemos vivir. Entre un investigador y su investigación, no hay principio ni fin, sino una clausura operacional, en el sentido de Varela, de donde emergen, por un lado, el investigador renovado para sí mismo y, por el otro, los saberes renovados porque son encarnados. La investigación es una prueba para el investigador. Debe testimoniar de ello, como, en otro paradigma, es necesario dar la prueba objetivada de sus resultados. El paso de la comprobación a la prueba es la marca del método clínico de unas ciencias humanas liberadas del fantasma de ciencias reproducibles de manera idéntica por alguien más, "siendo por otro lado todo igual". Pero su nivel de exigencia en cuanto a experiencias es mucho más terrible, no se soluciona con ninguna convocatoria de investigación, no es susceptible de resumirse en "buenas prácticas" aplicables de manera lineal por profesionales. La única "buena práctica" posible es la imposible que el profesional investigador deja llegar a él, cuando su corpus le habla, resuena en él.

La imaginación, en cuanto sirve a hermenéuticas instaurativas (Durand), genera el pensamiento, que genera la imaginación, que genera el pensamiento, en una divagación infinita... Para (Gusdorf, 1984: 318-319):

no se podría condenar la conciencia mítica por ser un orden de lo irracional o de lo arbitrario, como una fuente de representaciones fraudulentas que abusarían de nuestra confianza. Si hace falta la validación discursiva, no significa tampoco que el mito no conlleva ningún criterio. La fuerza de su influencia sobre el hombre comprueba que debe implicar su prueba con él. (...) El mito, principio de comprensión bajo la forma de hombre, es la única cifra posible de la especificidad humana. (...) La persistencia imborrable del mito comprueba que no hay más clave para el hombre que el hombre mismo. El mito es la única cifra posible de la especificidad humana": regresamos al principio. Las calculadoras no nos dicen nada de lo que es ser humano. Pero tratan de imponernos, a nosotros humanos, un orden no humano para vivir juntos.

"No hay más clave para el hombre que el mismo": algo que llega de alguna manera para hacerle señas adentro de él, algo que si lo escucha, es decir, si le permite resonar en él sin querer apresarlo de inmediato, podrá elaborarse bajo otra forma: in-signi-ficante.

En el Siglo IV AC, en China, Tchouang Tseu, filósofo llamado taoísta, describe lo siguiente: "Dejo mis miembros sueltos, despido la vista y el oído, pierdo la conciencia de mí mismo y de las cosas, estoy completamente destrabado: llamo a eso estar sentado en el olvido", lo que se traduce para el observador en "Usted estaba como un árbol muerto". Si en griego la verdad es "lo que está desprovisto de olvido" *(aletheia)*, se acercaría entonces al que sabe olvidarse de sí mismo, a la vez que solo cuenta consigo mismo y su corporeidad (singular, experiencial) para ir hacia el conocimiento.

Cuando se trata de precisar no solo cómo el conocimiento consiste en practicar el abandono del cuerpo sino también cómo la práctica es un conocimiento encarnado, incorporado, actuado en los términos de Varela, Tchouang Tseu cuenta por ejemplo la historia del recorte de la res: "Encuentro la res a través de la mente sin verla ya con los ojos. Mis sentidos ya no intervienen, mi mente actúa según le parezca y sigue por sí sola los lineamentos de la res". La res entonces ya no existe como objeto y la abolición del objeto va de la mano con la del sujeto. Cuando se mantiene uno lo más cerca posible de las cosas, o más bien de lo que ocurre, "en el principio de los fenómenos", dice Tchouang Tseu, se vuelve posible otro modo de conocimiento, es decir, de relación con el mundo. Este modo de relación es tan inmediato como posible, o sea, fuera de la mediación de la percepción, de la representación, del lenguaje digamos inmediatamente sensible, (in) corporalmente vivo y vibrante.

La experiencia de este modo de conocimiento del mundo, donde paradójicamente la mayor coincidencia viene de la capacidad a ya no estar, es de seguro la más coherente con una epistemología de la ausencia del fundamento, en la medida en que lo que provoca el despertar es el hecho de la ausencia. Es por medio de esa ausencia mental, psíquica y física que es posible ver y entender lo que la conciencia y los sentidos obstaculizaban: la inmediatez de lo desconocido.

Investigador y profesional: el encuentro con lo desconocido

Dejarse ir, aceptar que esto nos está sucediendo a nosotros mismos, estar y abstraernos, estar abstrayéndonos, estar en nosotros y abstraer, dejarnos "derivar naturalmente" en las palabras de Varela, no es ésa la experiencia convenida, esperada por el investigador, que se reconoce como tal por dominar el objeto que

es suyo, objeto que por cierto tardó largo tiempo en hacer suyo. Sin embargo, es como una apuesta heurística aceptar que el cuerpo puede/debe rehumanizarnos cuando la razón y sus violencias cerebrales nos vuelven ciegos y sordos hacia nosotros mismos y hacia el mundo. Esta apuesta considera la posibilidad de que el cuerpo afectado sea un punto de arranque para nuevas preguntas planteadas al "caso" con el cual caminamos y, por ende, promesas de nuevos saberes. Los saberes nuevos surgidos de esta prueba se refieren también a la hermenéutica: lo que llega por nuestros sentidos (sensibilidad) afectados ¡a transformarlo en sentidos (significado) renovados! Una vez más, tal vez, la condición sea ponerse a sí mismo fuera del sentido (dirección) para que un saber que se sintió vitalmente y no cosifica, que no le quita vitalidad a estas preocupaciones humanas que son suyas y que le son misteriosas, para que un saber de este tipo, pues, pueda vivirse.

Aceptar la prueba entonces es aceptar la confrontación con nuestros límites: ¿hasta dónde soy capaz de soltar el control de mis saberes, inclusive de dejarlos, de pensar, de reflexionar, de no dominar lo que podría ocurrir? ¿Hasta dónde y cómo? ¿Qué temo encontrar si me dejara sorprender por lo que me molesta? Dejarse invadir, ser desposeído de uno mismo en cuanto pensador-científico-racional para encontrarse imaginativo, vibrante, tembloroso y aun ni siquiera encontrarse para nada sin siquiera buscarse, en fin, no tener miedo de no tocar el fondo ni afuera ni adentro de uno mismo, sino permitirse vivirlo: he ahí también lo que abre a saberes "nuevos". Marcados en el cuerpo, toman forma después, forma provisional que se vuelve también matriz sugestiva y generadora, en un círculo que no tiene por qué detenerse mientras sigue vivo el deseo de conocer que se considera como una experiencia del mundo.

Investigar, ser investigador, por medio de la experiencia heurística como prueba que le pone el otro, se vuelve la experiencia de su propia alteración como una regeneración. Se refiere también a esta experiencia de la investigación como acción encarnada, *enacción* dice Varela: mi cuerpo que se conecta me hace rebasar algunas de mis limitaciones para entender, haciéndome sentir otras maneras de estar-en-el-mundo y mi cuerpo que se conecta constituye mis limitaciones para entender. Cuando ya no estoy, cuando lo que llaman "pasividad" toma todo el/su lugar, nuevos espacios para ver y entender (me) aparecen, en pocas palabras, cuando el olvido le gana a la memoria, el no saber al saber. Enseguida, en un segundo tiempo, reflexivo y meditativo, vuelven saberes de lo que sucedió.

La escuela se esfuerza para entender, formalizar, inclusive volver didáctica la relación con el saber. Trabaja duro, muy duro para que la relación pedagógica sea un éxito de comunicación y que el orden institucional y cognitivo reine como dueño y amo para el maestro y los alumnos. En esta aventura con Antígona, mi caso me dio algunas armas comprobadas para avanzar, para aprender y también para investigar:

— La relación con el no saber es una fuerza poderosa
— El malentendido exitoso como malentendido nutre la relación y los sujetos reconocidos como autónomos
— La locura nos da la seguridad de un orden humano

Conclusión

La vida humana no tiene más sentido que el de experimentar la vida. Esforzarse por organizar discursos eruditos al respecto es, como investigador, hacer la experiencia de esta experiencia, bajo las diferentes modalidades propuestas aquí y quizá otras. Parece que las ciencias de lo singular, en estas aventuras y experiencias permiten que escapen las ciencias humanas a la ilusión nomotética que contiene el método experimental genéricamente. Digo "parecen" porque existen otras vías aparte de la que sigue la mayoría para autorizarse a producir un discurso científico que quisiera dictar las conductas ajenas y normalizar la aventura humana. En este sentido, la clínica también puede contribuir. Darse aires de erudito porque se sabe un poco, en lugar de obligarse a regresar a su propia empresa científica, a ver lo que cambió para nosotros mismos, lo que podemos decir de ella y lo que aun nos es obscuro, pero ahí estamos imponiendo nuestras proyecciones de investigador singular como reglas de vida a otros, bajo la cubierta de avances del conocimiento. ¿Qué lugar dejamos, en lo que decimos sobre el mundo humano, a lo que nos escapa irremediablemente del otro, y de nosotros mismos, es decir cómo subordinamos su libertad y entonces la nuestra?

"El hecho de que el ser mismo del que conoce entre igualmente en juego en el conocimiento marca claramente el límite del 'método' pero no el de la ciencia. Lo que no se puede preguntar al instrumento del método, se debe y se puede alcanzarlo gracias a una disciplina del cuestionamiento y de la investigación que garantice la verdad" (Gadamer, p. 516), la del investigador, que se le presentará sólo a la hora de la muerte.

Referencias

Barbier, René (1997), *L'approche transversale. L'écoute sensible en Sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Billeter, François (2002), *Leçons sur Tchouang Tseu*, Paris, Editions Allia.

Canguilhem, Georges (2005), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

Devereux, Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

Durand, Gilbert (1964), *L'imagination symbolique*, Paris, PUF.

Favret-Saada, Jeanne (2009), *Désorceler*, Paris, Editions de l'Olivier.

Gadamer, Hans-Georg (1976), *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.

Gusdorf, Georges (1984), *Mythe et métaphysique*, Paris, Champs: Flammarion.

Krishnamurti, Jiduu (1977), *Se libérer du connu*, Paris, Stock.

Salem, Jean (1999), *Hippocrate. Connaître, aimer, soigner. Le serment et autres textes*, Paris, Points Seuil.

Le Moigne, Jean Louis (2003), *Le constructivisme* (3 tomos), Paris, L'Harmattan.

Lerbet-Sereni, Frédérique y Franck Vialle (2002), *Mythes et Education*, Paris, L'Harmattan.

Lerbet-Sereni, Frédérique (2004), *Expériences de la modélisation, modélisation de l'expérience*, Paris, L'Harmattan.

Morin, Edgar (1980), *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Seuil.

Pineau, Gaston y Jean Louis Le Grand (1993), *Les histoires de vie*, Paris, PUF.

Tchouang Tseu, (1969), *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, La Pleïade.

Varela *et al.* (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.

Traducción:
NÖELLE GROULT,
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Representaciones sociales. El estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas

Patrick Rateau[1]

Introducción

Desde su formulación inicial por Moscovici (1961), la teoría de las representaciones sociales (TRS) ha experimentado una amplio desarrollo internacional y ha generado con regularidad manifestaciones científicas que reúnen investigadores provenientes de varios países, con el fin de intercambiar nuevas aportaciones conceptuales y metodológicas y de dar cuenta de la utilidad de esta teoría en términos de sus aplicaciones (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011; Wagner *et al.*, 1999). Este entusiasmo científico ha permitido el auge de diversas orientaciones conceptuales que contribuyen individualmente a la comprensión de fenómenos sociales. Por su especificidad, estas orientaciones han adoptado herramientas metodológicas propias. Aquí intentaremos esbozar los contornos conceptuales de las TRS abordando los diferentes enfoques que ésta ha engendrado desde el estudio prínceps conducido por Moscovici a propósito de las representaciones sociales ligadas a la difusión de la teoría psicoanalítica en los años cincuenta. En seguida, abordaremos las vías metodológicas viables en función de las diferentes orientaciones conceptuales existentes, deteniéndonos en algunos métodos particulares.

[1] Universidad de Nîmes, Francia.

Una teoría del sentido común

La psicología social, en tanto disciplina dedicada al estudio del sentido común, atiende particularmente al hecho de que diariamente echamos mano de conocimientos y atribuciones "ingenuas" para explicar y comprender el mundo que nos rodea. Para aprehender y dominar nuestro medio nos es necesario, en efecto, volverlo previsible y encontrarle una cierta coherencia y una cierta estabilidad, de lo contrario evolucionaríamos permanentemente en terrenos del vacío, sin señales de referencia, ni punto cardinal alguno que nos indique el camino a seguir. Esta coherencia y esta estabilidad no pueden alcanzarse sin atribuir significados a los acontecimientos y a los comportamientos, a las ideas y a los intercambios que mantenemos con los otros y con la sociedad en su conjunto. Ahora bien, este medio cotidiano en el cual evolucionamos es extremadamente complejo, al menos en dos sentidos: por un lado, en cuanto a que se constituye por innumerables situaciones, por una multitud de acontecimientos y por una multiplicidad de individuos y grupos; por otro lado, porque se nos pide, durante nuestras interacciones cotidianas, que tomemos decisiones, que nos pronunciemos sobre tal o cual tema o aun que expliquemos tal o cual comportamiento. Dicho de otra manera, estamos sumergidos siempre en un medio saturado de informaciones que debemos definir constantemente. A causa de esta complejidad, nos es imposible considerar este ambiente como es: debemos simplificarlo permanentemente, esquematizarlo, volverlo más previsible y familiar; en una palabra, debemos reconstruirlo a nuestra manera. Consideremos, sin embargo, que este trabajo de reconstrucción no se hace nunca de manera aislada y que lo efectuamos siempre en el marco de nuestras interacciones con el otro. Desde la niñez, frecuentamos o somos expuestos a lugares, situaciones y vehículos de informaciones, tales como la escuela, la familia, las instituciones o los medios de comunicación. De estos encuentros y de estos intercambios nacen y se transmiten modos de ver, una cierta visión de las cosas que nos rodean, lo que se considera el bien o el mal, lo justo o injusto, lo tolerable o no, lo que se dice o que es innombrable, lo que es confesable o se debe callar. En resumen, y en gran medida, no hacemos sino aprender la construcción ya reglamentada del mundo en que evolucionamos, los valores que lo atraviesan, las categorías que lo ordenan y los principios mismos de su comprensión. De este modo, aprendemos una realidad ya (re)construida. Se trata de nuestra porción de herencia social. Por consiguiente, nuestra pertenencia a grupos sociales —sean asociaciones, clubes, organizaciones profesionales, partidos políticos o redes sociales— nos conducirá a modelar nuestra percepción del medio. Así, nuestra realidad del mundo que nos rodea se constituye, antes que nada, a través de nuestros intercambios y nuestras comunicaciones con el otro y lo que constituye "la verdad" de éste. A través de nuestros contactos sociales y nuestros intercambios interpersonales, adquirimos, transmitimos y mantenemos los saberes, las creencias y los valores que nos permiten compartir una concepción común de las cosas y de los demás. En este sentido, esta reconstrucción de la realidad, esta representación de la realidad que toma, para cada uno de nosotros, valor de verdad es, ante todo, social; es decir, elaborada en función de nuestras características y compartida por un conjunto de individuos que tienen estas mismas características.

Este aspecto tiene una importancia capital. Si bien todos los grupos sociales no comparten los mismos valores, las mismas normas, las mismas ideologías ni las mismas experiencias prácticas, todos elaboran representaciones que dependen estrechamente de éstas. De esto resulta una doble consecuencia: por un lado, las representaciones sociales llevan la marca de la pertenencia social de los individuos, quienes las portan y garantizan su identidad; por otro lado, las representaciones sociales tienen un papel importante en la diferenciación social porque permiten que estos mismos individuos distingan a "los otros", aquellos que no comparten las mismas representaciones y quienes, en el mejor de los casos, aparecen como diferentes y, en el peor, como enemigos.

En fin, las representaciones sociales pueden definirse como los sistemas de opiniones, conocimientos y creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social, relativos a objetos del medio social. Detengámonos algunos instantes en esta definición puesto que implica que, a propósito de las representaciones sociales, la distinción entre las nociones de *opiniones*, *conocimientos* y *creencias* es obsoleta. En efecto, aunque las opiniones corresponden más bien al ámbito de las posturas; los conocimientos, al dominio del saber y de la experiencia, y las creencias, a aquel de las convicciones, todo, en nuestra experiencia cotidiana, nos demuestra que la confusión entre esas tres nociones es frecuente. Se observa en efecto que, regularmente, las creencias acceden al estatus de informaciones confirmadas o que las opiniones se parecen extrañamente a las creencias. De esta forma, la frontera entre "opino", "sé" y "creo" es a menudo difusa. En consecuencia, los contenidos de una representación pueden ser calificados indistintamente como opiniones, informaciones o creencias y podemos colegir que una representación social se presenta concretamente como un conjunto indiferenciado de *elementos cognitivos* relacionados con un objeto social.

Este conjunto comporta cuatro características principales:

- De entrada, es *organizado*. No se trata de una sucesión de elementos cognitivos colocados de principio a fin, sino, más bien, de una *estructura*. Esto significa que dichos elementos mantienen relaciones, vínculos, que los vuelven interdependientes. Estas relaciones son fruto, igualmente, de una cierta visión compartida de las cosas. Pueden ser consideradas de modo múltiple: en términos de equivalencia, de reciprocidad, pero también de antagonismo y de contradicción. Las opiniones pueden ser compatibles con ciertas creencias o entrar en oposición con otras.
- Luego, este conjunto es *compartido* en el seno de un mismo grupo social. Sin embargo, es útil precisar que este consenso es siempre relativo ya que depende a la vez de la homogeneidad del grupo y de la posición de las individuos con respecto del objeto; de modo que el carácter consensual de una representación es generalmente parcial y con frecuencia circunscrito a ciertos elementos de ésta.
- En tercer lugar, este conjunto es *producido colectivamente* a raíz de un proceso global de comunicación. Compartir elementos en el origen de la formación de la representación social, y por ende el reparto de estos elementos, depende estrechamente de intercambios interindividuales y de la exposición a las comunicaciones internas y externas al grupo. Además, el compartir elementos favorece la posibilidad de descubrir, de poner al alcance de las demás informaciones nuevas y, sobre todo, de darse cuenta de las convergencias que tienden a crear las condiciones de aparición de consensos y de conferir una validez social a las diversas opiniones, informaciones y creencias compartidas.
- Finalmente, este conjunto comprende una cuarta característica que hace referencia a su propósito, que es el de ser *socialmente útil*. En principio, lo hemos constatado, porque las representaciones sociales constituyen guías para la lectura, para la decodificación y para la comprensión de la realidad a la cual nos confrontamos. Éstas son, pues, socialmente útiles desde éste y otros puntos de vista. Constituyen, asimismo, guías para nuestras interacciones sociales e intervienen fuertemente durante nuestros intercambios con los demás grupos. Toda sociedad, como lo han puesto de manifiesto Smith (1776) y Durkheim (1893, 1947), se asienta en la división del trabajo. Ésta es a la vez condición de la cohesión social y fuente permanente

de relaciones de dependencia y de poder en el seno de la colectividad. Tiene, en efecto, el resultado de diferenciar grupos, roles, estatus, profesiones, castas, etc. Así, los unos tienen necesidad de los otros pero los unos no se confunden con los otros. La complementariedad y la diferenciación son dos operaciones solidarias que se actualizan plenamente en el seno de las representaciones. Por otra parte, las representaciones sociales proporcionan criterios de evaluación del medio social que permiten determinar, justificar o legitimar ciertas conductas. Desde esta perspectiva, llenan una función de orientación de las prácticas sociales y constituyen, en este sentido, sistemas de expectativas o de anticipación que permiten ajustes comportamentales. En fin, intervienen igualmente *a posteriori* por el hecho de que constituyen sistemas de justificación de nuestros comportamientos y de aquellos ajenos.

Definidas así, se comprende bien por qué y cómo las representaciones sociales sirven de guía con respecto de la comprensión y al dominio de nuestro medio cotidiano. Pero sería erróneo, sin embargo, opinar que esta elaboración del ahora, de lo inmediato, se constituye en aislamiento con el pasado. En efecto, las representaciones sociales actuales son siempre responsables de un "antes" del cual abrevan significados y que se encuentra transformado a la luz de las cuestiones contemporáneas suscitadas por el objeto. Así es como, según Rouquette (1994: 179),

> Una representación social tiene como propiedad fundamental el ser histórica. Esto significa, en primer lugar, que procede de la historia entendida como el devenir de las sociedades; en segundo, que tiene, en sí misma, una historia, entendida como desarrollo lógico-temporal, que típicamente articula génesis, transformación y declive. La representación es, así, a la vez un producto del devenir y un producto por devenir; para ésta, el cambio no es un accidente: pertenece a su esencia.

Por consiguiente, asir una representación es ante todo asir un estado de ésta en un momento dado. Eso implica que el estado presente de una representación tiene que aprendeherse en relación con su estado antecedente. Rouquette (1997: 90) precisa asimismo que la representación es "a la vez el resultado y el momento de una historia, que refiere, por un lado a su génesis y por el otro a su propia obsolescencia y no es plenamente inteligible si se le abstrae de esta dialéctica". De hecho, los procesos que actúan en la génesis de las representaciones sociales son marcados, a la vez, por la actualidad de la sociedad y por su historia (Roussiau y Bonardi, 2002).

Si la mayoría de los investigadores interesados por las representaciones sociales está de acuerdo con algunos elementos previos de definición, varias orientaciones teóricas, sin embargo, han sido propuestas y han sido partícipes del desarrollo de vastos campos de investigaciones que abarcan objetivos y métodos diferentes.

Las orientaciones de la TRS

El modelo sociogenético

Desde la formulación de la teoría, Moscovici (1961) desea, antes que nada, proponer una descripción de la génesis y el desarrollo de las representaciones sociales. Según él, la aparición de una situación nueva, innovadora, o bien de un fenómeno desconocido o de un acontecimiento inusual, favorece la surgimiento de una representación social. A causa de la novedad del objeto o del fenómeno, la información respecto del mismo es limitada, incompleta y es objeto de una gran dispersión en los diferentes grupos sociales implicados por la emergencia de este objeto (lo que Moscovici denomina la *dispersión de la información*). Estas características del objeto trastornan el curso habitual de las cosas y suscitan inquietud y atención (pensemos por ejemplo en la aparición del SIDA en los años ochenta) y motivan, así, una actividad cognitiva intensa cuyo fin es comprender, dominar e incluso defenderse del objeto (fenómeno de *presión a la inferencia*) y ocasionan por lo tanto una multiplicidad de debates y de comunicaciones interpersonales y mediáticas. Estos debates se sirven de diferentes canales de comunicación y se acompañan de la compartición de las informaciones, de las creencias, de las hipótesis o de las especulaciones que desembocan en la emergencia de posiciones mayoritarias dentro los distintos grupos sociales. La aparición de estas posiciones mayoritarias atestigua el nacimiento de un consenso, el cual se facilita por el hecho de que los individuos tratan las informaciones sobre el objeto o la situación de modo selectivo, al focalizarse sobre un aspecto particular en función de las expectativas o de las orientaciones de sus grupos de pertenencia (fenómeno de *focalización*).

La emergencia progresiva de una representación, que se realiza de modo espontáneo, descansa entonces sobre tres niveles de fenómenos que forman las condiciones de su aparición: la dispersión de la información, la focalización y la presión a la inferencia. Ahora bien, estos fenómenos se desarrollan sobre el trasfondo de dos procesos mayores definidos por Moscovici: *la objetivación* y *el anclaje*.

La *objetivación* se refiere a la manera en que el nuevo objeto, por el sesgo de las comunicaciones surgidas en su entorno, se simplifica, matiza y esquematiza rápidamente. Por un fenómeno de construcción selectiva, las diferentes facetas del objeto son extraídas primeramente de su contexto y sometidas a una selección en función de criterios culturales (todos los grupos no tienen igual acceso a las informaciones relativas al objeto) y de criterios normativos (no se retiene sino lo que concuerda con el sistema de valores del grupo). Así, los diferentes aspectos del objeto son separados del campo al cual pertenecen para que los grupos se apropien de ellos que, al proyectarlos en su propio universo, pueden dominarlos mejor. Luego, esta selección de elementos va a formar lo que Moscovici llama *un núcleo figurativo*, es decir, un conjunto matizado y coherente que reproduce el objeto de forma concreta y selectiva. Por este proceso de objetivación, los individuos transforman un concepto en una imagen simplificada, en un núcleo figurativo. Finalmente, penetrando en el cuerpo social a través de las comunicaciones, al difundirse de manera colectiva, esta esquematización del objeto sustituye a la realidad misma del objeto y se "naturaliza". Aquí asistimos a una *cosificación*, una *corporeización*, incluso una ontologización del concepto que deviene un elemento, un ser de la realidad. Hablamos entonces de estos conceptos hipotéticos como se tuvieran una existencia material (Jodelet, 1984). De este modo, La representación es constituida y adquiere el estatus de evidencia; ésta constituye una *teoría autónoma* del objeto que va a servir de base para orientar los juicios y las conductas al respecto.

Fue así como Moscovici, a propósito de la emergencia de la representación del psicoanálisis en la sociedad francesa, constató la aparición de un núcleo figurativo compuesto de cuatro elementos: el consciente, el inconsciente, la represión y el complejo que son extraídos totalmente de su contexto teórico inicial. Éstos también son naturalizados en el sentido en que los individuos no los consideran más como nociones teóricas abstractas, sino como elementos concretos y observables del aparato psíquico. Entonces se vuelve posible comunicar el psicoanálisis fuera de su marco conceptual, reconocer categorías de trastornos o de síntomas (el complejo de superioridad, de modestia, el *lapsus*, la represión inconsciente, el acto fallido, etc.) y las categorías de personas (el acomplejado, el reprimido, el neurótico, etc.). De un concepto teórico abstracto y complejo, el psicoanálisis deviene palpable, comprensible, utilizable y el vocabulario que le concierne se propaga por los pasillos del sentido común y de las conversaciones cotidianas.

El proceso de *anclaje* completa al de la objetivación. Da cuenta del modo en que el objeto nuevo va a encontrar su lugar en el sistema preexistente de pensamiento de los individuos y de los grupos. Según un modo elemental de producción de conocimientos que se basa en un principio de analogía, el objeto nuevo va a ser asimilado a las formas ya conocidas, a las categorías familiares. Al mismo tiempo, se insertará en una red de significados ya presentes. Para resumir, anclar es, antes que nada, "hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo" (Moscovici, 1979: 40). La jerarquía de valores propios de los diferentes grupos va a constituir una red de sentidos, a partir de la cual el objeto va a ser ubicado y evaluado. Así, en función de grupos sociales, el objeto dará lugar a diversas interpretaciones, siempre en relación con una cuestión de identidad. Esta interpretación va, además, a extenderse a todo lo que atañe de cerca o de lejos a este objeto. En efecto, cada grupo social va a vincular el objeto a sus propias redes de significados, garantes de su identidad. De esta manera se constituye un conjunto muy vasto de significados colectivos del objeto. De esta manera, también, el objeto se convierte en un mediador y juega un importante papel en las relaciones entre los grupos. Sin embargo, y esto es un aspecto esencial del anclaje, esta integración de la novedad en un sistema de normas y de valores ya presentes no se lleva a cabo sin dificultades. De este contacto entre lo viejo y lo nuevo resulta una mezcla de innovación —debida a la integración del objeto desconocido hasta entonces— y de persistencia, este objeto que viene a reactivar los marcos de pensamiento habituales de incorporarse a ellos. Entonces, Moscovici (1979: 39) subraya que este proceso participa en la reconstrucción del objeto. De acuerdo con él, "Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiarle el texto". De ahí se desprende que una representación social aparece siempre a la vez innovadora y persistente, móvil y rígida.

Es sobre esta base teórica general del proceso de génesis de las representaciones sociales que se ha desarrollado una amplia corriente de estudios, iniciada especialmente por los trabajos de Denise Jodelet (1989). Esta corriente se adhiere al estudio descriptivo de las representaciones sociales en cuanto sistemas de significado que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con su medio. Hace énfasis en la importancia que se debe conceder al lenguaje y al discurso porque considera que en las interacciones y en el espacio público se forjan las representaciones. No obstante, si las representaciones se consideran

inscritas en el lenguaje, se abordan igualmente como un lenguaje aparte debido a su valor simbólico y al de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar el medio de los individuos.

Con el fin de poder dar cuenta de estos aspectos, esta corriente se ha adscrito particularmente a enfoques denominados monográficos y cualitativos de recolección y de análisis de discursos y prácticas (técnicas etnográficas, encuestas sociológicas, análisis históricos, entrevistas a profundidad, *focus-group*, análisis del discurso, análisis documental, técnicas de asociación verbal, por ejemplo Kronberger y Wagner, 2000; Markovà, 2003; Wagner *et al.*, 1999).

El modelo sociodinámico

A partir del proceso de anclaje definido por Moscovici, Willem Doise (véase Clémence, 2001 para una presentación general) va a proponer un modelo teórico que pretende conciliar la complejidad estructural de las representaciones sociales y su inserción en contextos socioideológicos plurales.

Según Doise, las representaciones sólo pueden apreciarse en una dinámica social que, por medio de los productos de comunicación, ubica a los actores sociales en situación de interacción. Esta dinámica social, cuando se elabora en torno a cuestiones importantes, suscita posturas específicas, ligadas a las inserciones sociales de los individuos. Es decir que las posiciones expresadas a propósito de una cuestión determinada dependen fundamentalmente de las pertenencias sociales de cada quien, lo que remite al proceso de anclaje descrito por Moscovici. Así pues, la cuestión de las relaciones sostenidas entre las posiciones sociales y las representaciones sociales ha llevado a Doise (1990) a considerar el anclaje moscoviciano como si hiciera referencia a la inscripción del objeto de representación en un conjunto de relaciones simbólicas y sociales. Empero, Doise añade que la adopción de posturas depende también de las situaciones en las cuales éstas se producen. Esta doble fuente de variación puede generar una aparente multiplicidad de opiniones que, sin embargo, se producen a partir de principios organizadores comunes.

En efecto, para Doise, toda interacción social tiene un carácter simbólico: lleva a individuos y grupos a definirse los unos con respecto de los otros. Interviene, entonces, en la definición de la identidad de cada quien. Por eso tiene que organizarse según reglas comunes a los miembros de un grupo dado. Al

proporcionar "puntos de referencia" compartidos, con respecto de los cuales los individuos y los grupos podrán tomar una posición, las representaciones constituyen esas reglas. Así, organizan y reflejan los procesos simbólicos que sustentan las interacciones sociales.

Dicho de otra manera, este modelo asigna a las representaciones sociales una doble función. Son definidas, en primer lugar, como principios generadores de posturas; pero también son principios organizadores de diferencias individuales. Por un lado, proporcionan a los individuos los puntos de referencias comunes. Pero al mismo tiempo, estos puntos de referencia se convierten en las cuestiones a propósito de las cuales se entretejen las diferencias individuales. Si bien las representaciones sociales permiten definir el objeto del debate, también organizan este debate sugiriendo las cuestiones que hace falta plantearse.

En esta concepción no hay necesariamente consenso en las opiniones expresadas por los individuos. Lo que se comparte no son los puntos de vista sino las cuestiones alrededor de las cuales se confrontan estos puntos de vista. En suma, las posiciones pueden diferir y a la vez referirse a un principio común.

Por último, resaltaremos el hecho de que la teoría de los principios organizadores tiene un lugar prominente en las relaciones intergrupales intentando mostrar cómo las diferentes pertenencias sociales pueden determinar la importancia concedida a diferentes principios. Desde este punto de vista, se trata de estudiar el anclaje de las representaciones en las realidades colectivas.

Este enfoque, a veces calificado como sociodinámico, introduce una nueva forma de concebir el tema del consenso en la TRS. Para Moscovici, el consenso es el resultado de compartir algunas creencias dentro de un grupo determinado. Y este intercambio era en sí mismo el fruto de procesos de comunicación. Para Doise, los consensos se encuentran más en el nivel de los puntos de anclaje de una representación social. Y las convergencias o divergencias entre estos puntos de anclaje se originan en la estructuración de los informes sociales existentes entre los grupos.

En esta perspectiva, el estudio de las representaciones sociales debe emplear métodos variopintos que permiten poner de manifiesto los vínculos entre elementos cognitivos e igualmente entre individuos o grupos y esos elementos cognitivos (Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 1992). En referencia a los trabajos de Bourdieu (1977, 1979), se trata entonces de establecer principios homólogos entre la posición social de los individuos y sus posturas, a fin de hacer emerger los principios organizadores de las representaciones estudiadas (Clémence, 2001; Lorenzi-Cioldi y Clémence, 2001, 2010; Spini, 2002).

El modelo estructural

Este modelo se basa en el proceso de objetivación descrito por Moscovici y en los trabajos de Asch (1946) relativos a la percepción social y a la formación de las impresiones. En esta perspectiva, Jean-Claude Abric y Claude Flament propondrían un enfoque conocido como *teoría del núcleo central* (Abric, 1993, 2001) que ha contribuido ampliamente a clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las representaciones sociales.

Recordemos que Asch demostró que entre los siete rasgos de carácter propuestos a los sujetos para evaluar la imagen de una pareja uno (cálido/frío) tenía un desempeño capital y central en el proceso de percepción, habida cuenta que determinaba por sí mismo la impresión general del otro de una manera más significativa que todo el resto. Concretamente, a partir del momento en que la pareja es evaluada como fría o cálida, se infiere que las evaluaciones sobre sus otros rasgos de carácter dependen de este primer juicio.

Inspirado por este resultado, Abric propondría rebasar el marco puramente genético del concepto de núcleo figurativo para atribuirle un papel preponderante en toda representación. El fundamento de la teoría del núcleo central es considerar que, en el conjunto de elementos cognitivos que constituyen la representación, algunos representarán un papel diferente al de los demás. Estos elementos, llamados *elementos centrales*, se reagrupan en una estructura que Abric nombra *núcleo central*. Esta estructura, interna a la representación, asegura dos funciones esenciales. Por una parte, una función generadora de sentido: es mediante el núcleo central que los demás elementos del campo representacional adquieren un significado y un valor específico para los individuos. Por otra, una función organizadora: en torno al núcleo se ordenan los demás elementos de la representación. Y este mismo núcleo es el que determina las relaciones que estos elementos mantienen entre sí.

Así, en cuanto estructura cognitiva que asegura una función organizadora y generadora de sentido, el núcleo estructura a su vez los elementos relativos al objeto de representación. Estos elementos, situados bajo la dependencia del núcleo, se llaman *elementos periféricos*. Según lo propuesto por Flament (1989), en referencia a la teoría de los *scripts* (Schank y Abelson 1977), estos elementos periféricos permiten el funcionamiento de la representación como una clave para "descifrar" situaciones sociales encontradas por los individuos. Si el núcleo central puede comprenderse como la parte abstracta de la representación, el sistema periférico tiene que ser entendido como su parte concreta y operativa.

En definitiva, según Abric, las representaciones sociales funcionan como una entidad, pero con dos componentes cuyo estatus es diferente y complementario a la vez:

El sistema central estructura los elementos cognitivos relativos al objeto. Es fruto de los determinismos históricos, simbólicos y sociales particulares a los cuales están sujetos los diferentes grupos sociales y está ligado fuertemente a su historia. Se caracteriza por dos propiedades fundamentales. Presenta, en primer término, una gran estabilidad, y asegura, por este mismo hecho, la permanencia y la perennidad de la representación. En otras palabras, presenta una gran resistencia al cambio, es decir, a todo lo que podría poner en entredicho, de una u otra manera, el cimiento general de la representación. Es, por otra parte, el lugar de consenso de la representación. Constituye así la base común, compartida colectivamente. Permite a cada miembro del grupo de "ver las cosas" más o menos de la misma forma y por su intervención se define la homogeneidad del grupo con respecto de cierto objeto de representación. Desempeña justamente un papel decisivo en el reconocimiento de los miembros pertenecientes al propio grupo y, por tanto, de aquellos que no forman parte de éste; constituye, en este sentido, un factor determinante de la identidad social del grupo y de las relaciones mantenidas con otros grupos.

Si el núcleo central, por su propia estabilidad, puede definirse como relativamente independiente del contexto (Abric, 1994a; Flament, 1995) o transituacional (Lo Monaco, Lheureux, y Halimi-Falkowicz, 2008), el sistema periférico, por su parte, está en sintonía con las contingencias cotidianas y permite la adaptación de la representación a contextos sociales variados. Flament le asigna tres funciones esenciales: *a)* Prescribe los comportamientos y la adopción de posturas al permitir que los individuos sepan lo que pueden decir o hacer normalmente en una situación dada, teniendo en cuenta la finalidad de ésta; *b)* Permite una personalización de la representación y de las conductas que le son vinculadas. Según el contexto, una misma representación puede dar lugar a posiciones interindividuales diferenciadas en el interior del grupo. Estas diferencias siguen siendo compatibles con el sistema central pero corresponden a una variabilidad en ocasiones importante dentro del sistema periférico (Flament, 1995); *c)* Protege el núcleo central en caso de necesidad y hace las veces de "parachoques", "defensa de coche", de la representación. En este sentido, la transformación de una representación social se lleva a cabo en la mayoría de los casos por la modificación previa de sus elementos periféricos.

Desde un punto de vista epistemológico, el enfoque estructural constituye un hito mayor para la TRS. Por principio de cuentas porque proporciona a los investigadores un marco conceptual que permite estudiar representaciones estables y no sólo las que van emergiendo. En esta perspectiva, las representaciones sociales ya no son meros "universos de opiniones" sino que devienen conjuntos estructurados. Así, el estudio de su estructura va a tener prioridad sobre el de sus contenidos. Por otro lado, el enfoque estructural ofrece un marco de análisis que permite captar la interacción entre el funcionamiento individual y los contextos sociales en los que se desenvuelve el individuo. En fin, porque propone conceptos formalizados, el enfoque estructural permitirá la formulación de hipótesis sobre la adaptación sociocognitiva de los actores sociales frente a las evoluciones de su medio. Y estas hipótesis son la raíz de la utilización del método experimental en el estudio de las representaciones sociales.

Tras esta presentación rápida y esquemática, no podemos sino constatar cuán esencial es el estudio de las representaciones sociales a la comprensión de los fenómenos sociales. Por eso interesa al conjunto de las ciencias humanas. Si esta vocación de reunir diferentes campos de investigación es una de las aportaciones más fecundas de la noción de representación social, también es la fuente de cierta polisemia: suscita sobre todo interpretaciones múltiples y enfoques diversos. Sin oponerse en lo fundamental, estas diferentes perspectivas dan lugar a debates críticos que son los verdaderos motores de la investigación en representaciones sociales. Por otra parte, estas diferentes orientaciones teóricas, con el fin de poder ser operativas, han adquirido recursos metodológicos propios. Esto es fácilmente comprensible cuando se consideran los objetivos y los puntos de anclaje de estos diferentes enfoques.

Los métodos de estudio

No detallaremos aquí el conjunto de los métodos utilizados en el marco de la TRS. Referencias bien documentadas sobre el tema están, de hecho, disponibles (por ejemplo Abric, 1994b, 2003; Doise Clémence y Lorenzi-Cioldi, 1992; Moliner, Rateau y Cohen-Scali, 2002). Nos centraremos, particularmente, en los métodos utilizados en el marco del enfoque estructural porque éste ha sido el iniciador de técnicas originales que pretenden determinar, por un lado, el contenido de las representaciones y, por otro, su estructura en términos de sistemas centrales y periféricos. Los otros dos enfoques abrevan en las herramientas "clásicas" de la psicología social.

- En efecto, se ha visto que el modelo sociogenético se aboca principalmente a estudiar el contenido de las representaciones y a analizar la incidencia de la estructura social sobre la elaboración de aquéllas. Iniciada por los trabajos de Moscovici y de Jodelet, esta corriente de investigación da lugar principalmente a estudios cualitativos en un entorno "real", sobre terreno, y utiliza las técnicas tradicionales de la psicología social, tales como la observación, la encuesta, la entrevista individual o grupal, el análisis histórico, el análisis documental, etcétera.
- En el marco del modelo sociodinámico, el estudio de variaciones interindividuales con respecto de principios organizadores comunes ha conducido a los investigadores a volcarse espontáneamente hacia los análisis multidimensionales (*multidimensional scaling*). Además, al interesarse a la vez en contenidos lexicales o recogidos en medio de escalas de intervalos, los autores que se ubican en este enfoque han echado mano tanto del análisis factorial de correspondencias (por ejemplo Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 1992) como de otros tipos de análisis, como el de componentes principales, las técnicas de clasificación automática o incluso las técnicas multidimensionales de tipo INDSCAL —*individual difference scaling* o escalamiento de diferencias individuales (Clémence, 2001).
- En el marco del modelo estructural, los investigadores han desarrollado un conjunto metodológico apto para identificar la estructura dicotómica que opone el núcleo central a los elementos periféricos. En esta perspectiva, varios métodos y técnicas han sido desarrollados. Entre estas vías metodológicas, algunas se indican para trabajar el contenido; otras, la estructura, y otras más, el contenido y la estructura a la vez. Comenzaremos por presentar un panorama general de los diferentes métodos, abordaremos luego sus ventajas y sus límites y terminaremos por preparar el camino de investigaciones futuras.

La asociación verbal

La asociación verbal constituye uno de los principales métodos de acopio de contenidos de las representaciones sociales, si consideramos el número de investigaciones realizadas sobre diferentes objetos de representación social cuyos contenidos han sido revelados por este tipo de asociaciones. Consisten en pedir

que los individuos produzcan las palabras que les vienen a la mente mientras piensan en el objeto de representación. Según Flament y Rouquette (2003), en la práctica, el número varía entre tres y cinco. Señalemos que esta opción metodológica se inscribe en las raíces de la psicología experimental (Jodelet, 1965).

Dos métodos recurren a esta clase de tarea: el método de las asociaciones libres y el método de las evocaciones jerarquizadas (véase Abric, 1994 y 2003; Flament y Rouquette, 2003; Moliner *et al.*, 2002).

Tales métodos se basan en la hipótesis de la prominencia del núcleo central de la representación (Vergès, 1994). Asimismo, en el marco de las asociaciones libres, el tratamiento efectuado en los datos recogidos evidencia el análisis prototípico (Vergès, 1992). Al cruzar dos criterios independientes, la frecuencia de aparición de un elemento y su rango de aparición, permite poner de relieve la preponderancia de ciertos elementos de la representación (Vergès, 1992 y 1994). Así, salvo por el hecho de pedir al sujeto de producir *N* palabras para el investigador, no se plantea ninguna otra restricción, lo que no ocurre con el método de las evocaciones jerarquizadas (véase Dany *et al.*, 2014). En efecto, en el marco del método de las evocaciones jerarquizadas, los participantes son llevados a volver sobre su producción y a clasificar por orden de importancia los términos evocados en primera instancia.

Con respecto de los criterios en el contexto del análisis de los datos recabados, el primero (o sea, la frecuencia) se considera como un criterio cuantitativo y colectivo; el segundo (es decir, el rango de ocurrencia dentro de las asociaciones libres *versus* el rango de importancia en de las evocaciones jerarquizadas) debe considerarse como un criterio cualitativo que el sujeto expresa a través del orden de aparición de evocaciones (esto es, asociaciones libres) o la clasificación en términos de importancia (es decir, evocaciones jerarquizadas).

Una vez que distinguimos los valores fuertes y débiles en estos dos indicios, podemos construir un cuadro (Cuadro 1). La fila que comprende los elementos más frecuentes y los que han sido evocados en las primeras producciones de la cadena asociativa (rango de aparición débil o importancia fuerte) serán pues los más sobresalientes. Conviene ahora hablar de candidatos al núcleo central. En las demás filas del cuadro, encontramos los elementos que tienen una frecuencia importante y un rango de aparición importante o una importancia débil, los elementos que tienen una frecuencia de aparición débil y un rango medio de aparición débil o una fuerte importancia y, para acabar, los elementos que tienen una frecuencia débil y un rango medio de aparición elevada o una débil importancia.

Cuadro 1. Cuadro construido con base en el rango *versus* importancia y frecuencia de aparición de asociaciones verbales

Importancia / Rango

		Elevado	*Débil*
Frecuencia	Elevado	1	2
	Débil	3	4

La elección por bloques

La técnica de caracterización se inspira directamente de la técnica de *Q-Sort*, o método Q —que viene del inglés *Qualities* (cualidades) y *Sort* (selección)—, que fue propuesta originalmente por un especialista en estadística, el estadounidense Stephenson (1935), como un nuevo instrumento de selección de informaciones que permiten colectar, con mayor precisión que los cuestionarios o las escalas de actitud, las apreciaciones subjetivas y las reflexiones personales.

Claude Flament tuvo la idea de introducir esta técnica en el estudio estructural de las representaciones sociales. Desde el punto de vista del procedimiento, se orienta a los sujetos a que procedan a elegir por bloques a partir de una lista de ítems. Por ejemplo, para una lista de veinte ítems, tienen que identificar los cuatro que corresponden más a su concepción del objeto y asignarles la calificación de +2. Después, entre los ítems restantes, deben seleccionar los cuatro que están más alejados de su concepción y calificarlos con un -2.

En seguida, de nuevo tienen que seleccionar los cuatro ítems que corresponden bastante bien a su concepción del objeto presentado (calificación de +1). Luego, entre los ítems restantes, tienen que seleccionar los cuatro que no corresponden de ninguna manera y atribuirles la calificación de -1. Quedan entonces cuatro ítems que son calificados con un 0.

Así, cada *ítem* es tasado con una escala que comporta cinco modalidades.

La técnica de caracterización ofrece varias posibilidades de tratamiento de datos. En este sentido, esta técnica es interesante en la medida en que no sólo permite obtener una media para cada uno de los ítems de prueba en el marco del procedimiento; también permite, sobre todo, poder proceder a otros análisis

que a su vez permiten revelar la organización interna del campo representacional. A guisa de ilustración, destacamos los trabajos de Guimelli (1988, 1998b) que trabajan la representación social de la caza. El autor recurrió, en efecto, en su estudio sobre un grupo de cazadores de la región de Languedoc (Flament, 1981), al análisis de similitud con el fin de ver qué relaciones podían mantener entre sí los ítems. Además, esta técnica permite observar las oposiciones que el campo presenta en su seno. También es posible utilizar el análisis factorial de correspondencia (Lo Mónaco, Piermattéo, Guimelli y Abric, 2012) tomando en cuenta como variables dependientes categóricas las frecuencias de respuesta de cada una de las tres modalidades de respuesta y examinando las correspondencias entre las frecuencias relativas a estas modalidades de respuesta y las variables independientes utilizadas en el marco de la investigación. Añadamos que este trabajo puede realizarse igualmente en una perspectiva experimental al estudiar las correspondencias entre las frecuencias relativas a las modalidades de los ítems y las diferentes condiciones experimentales de una investigación.

La técnica de la puesta en entredicho

Desarrollada por Moliner (1988, 1989, 1992), la técnica de puesta en entredicho (MEC por las siglas en francés de *technique de mise en cause*), permitió por vez primera la ubicación sistemática del estatus *central* en contraposición con el *periférico* de los elementos representacionales. La MEC se basa en la propiedad simbólica de los elementos centrales (es decir, asignación de significado al objeto). Estos elementos, lo hemos constatado, son indispensables —no negociables, para retomar el término utilizado por Moscovici (1992)— para definir el objeto. Sin ellos, es imposible que el individuo designe el objeto, que pierde su sentido. Esta técnica permite, pues, poner a prueba la índole no negociable de los elementos representacionales. Utilizada muy a menudo, se considera como la más eficaz para revelar la estructura de una representación (Flament, 1996, 2001b).

Esta técnica se fundamenta en un principio de doble negación y permite saber si la ausencia de vínculos entre el elemento representacional y el objeto de representación (primera negación) es inaceptable (segunda negación) o aceptable (ausencia de segunda negación). Si la ausencia del vínculo entre el elemento y el objeto de representación resulta inaceptable para la mayoría de las personas interrogadas, significa que este elemento participa de modo no negociable a la

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA

definición del objeto y, por consiguiente, es central: "En su opinión, ¿una actividad que no da lugar a una remuneración puede ser descrita como "trabajo?"".

La prueba de independencia al contexto

Frente a las diferentes limitaciones relacionadas con los diversos métodos de diagnóstico estructural, Lo Monaco, Lheureux y Halimi-Falcowicz (2008) han propuesto un método que se funda sobre otra propiedad de los elementos centrales: la insensibilidad al contexto (Abric, 1994b). Si se considera que un elemento central es *transituacional*, éste tendría que ser característico del objeto de representación sea cual fuera la situación. Así, es posible pedir que los sujetos ("En su opinión, ¿"el trabajo" es una actividad que implica siempre, en todos los casos, una "remuneración"?"). Ante esta pregunta, si los sujetos responden afirmativamente, entonces el elemento puede ser considerado central. En su presentación de este método, Lo Monaco, Lheureux y Halimi-Falkowicz pudieron demostrar que permitía obtener los mismos resultados que una prueba de puesta en entredicho, además de que el costo cognitivo percibido los sujetos es menos importante.

Análisis de similitud y Cuestionario de los esquemas cognitivos de base

Estos dos métodos se sustentan en la idea de que toda representación social se constituye de un conjunto de elementos cognitivos interrelacionados.

El análisis de similitud

El análisis de similitud se basa en un criterio de conectividad. Ésta se sustenta en la idea de que entre dos elementos de representación puede existir una relación más o menos grande que puede ser evaluada por la ocurrencia o la aparición simultáneas (*cooccurrence* o *co-apparition*, en francés) de elementos en el interior de una producción verbal del sujeto (discurso, entrevista, respuesta a una tarea de asociaciones verbales...). Así, entre un cognema A y un cognema B se puede calcular un índice de relación basado en el número de veces en que estos dos elementos han sido asociados por el sujeto. Hablamos entonces de conectividad cuantitativa.

El análisis de similitud, fundado en índices de ocurrencia simultánea entre los cognemas de la representación, es el primer método de procesamiento de datos de los resultados que permite valoración de la conectividad (Flament, 1981, 1986; Flament y Rouquette, 2003; ver Jung y Pawlowski, 2014 para una utilización reciente). Utilizable en datos obtenidos mediante técnicas de asociación de palabras, permite extraer conclusiones interesantes. Por otra parte, es útil resaltar que el análisis de similitud puede utilizar varios tipos de índices como, por ejemplo, el de similitud, basado en las ocurrencias simultáneas de dos elementos en un corpus; el índice de distancia (esto es, el índice D, Guimelli, 1988, 1989, 1998), o incluso el índice de Jaccard (véase Jung y Pawlowski, 2014 para una utilización reciente). No obstante, sólo permite dar cuenta de los vínculos cuantitativos de conectividad, no de sus aspectos cualitativos. Cabe precisar que la cognición no es central por sobresalir y por estar conexa, sino porque que estas dos propiedades son características de los elementos centrales de la representación.

Así, si el análisis de similitud permite identificar el hecho de que los elementos "van juntos" (Flament, 1981, 1986; Flament y Rouquette, 2003) y que otros "no van juntos", este análisis no nos orienta sobre la naturaleza del vínculo que une o, al contrario, opone ambos elementos considerados. En esta perspectiva, el modelo de los SCB, que veremos a continuación, puede paliar esta limitante.

El modelo de los esquemas cognitivos de base

El cuestionario proveniente del modelo de los esquemas cognitivos de base (SCB, por sus siglas en francés) también se basó en un principio de conectividad entre los elementos del campo representacional; pero añade la conectividad cuantitativa tal como es medida por el análisis de similitud de las informaciones sobre la conectividad cualitativa, es decir, sobre el tipo de relaciones mantenidas entre los elementos.

El modelo formaliza así 28 tipos de relaciones —designadas también por el término de *conectores* (Fraïssé y Stewart, 2002; Gruev-Vintila y Rouquette, 2007; Guimelli, 1993, 1998; Guimelli y Rouquette, 1992)—. Por ejemplo, un elemento A puede ser sinónimo de un elemento B; A puede ser el opuesto de B; A puede ser la causa de B; A puede ser la consecuencia de B, etcétera.

Los 28 conectores se reagrupan en cinco familias llamadas *esquemas cognitivos de base* (Guimelli, 1993, 1998; Guimelli y Rouquette, 1992). Estas familias se refieren a los diferentes tipos de relaciones: a) *léxico*, para los conectores que

expresan una equivalencia, una oposición o una definición lexical, b) *Vecindario*, para los conectores que expresan relaciones de inclusión, c) *Composición*, para los conectores que se refieren a una relación entre un objeto y sus componentes, d) *Praxis*, que reúne los conectores relativos a la acción y finalmente e) *Atribución*, que reúne los conectores que expresan juicios de normas o valores. Las tres primeras familias (Léxico, Vecindario, Composición) pueden reagruparse en un metaesquema descriptivo (que se refiere a una actividad de descripción del objeto); de modo que SCB Praxis se refiere a un metaesquema funcional y la SCB Asignación, a un metaesquema normativo.

En el cuestionario proveniente de este modelo, ambos elementos y el conector se presentan a los informantes en forma de una expresión verbal A, que significa la misma cosa que B, conector de sinonimia; A es causado por B, conector de causalidad; A pertenece a la misma categoría que B, conector de inclusión simultánea; A es un componente de B, conector de composición, o A es una herramienta utilizada por B, conector de utilización.

Operacionalmente, el cuestionario comporta tres etapas:

La primera es una tarea de asociación verbal a partir de un inductor A (por ejemplo Creatividad), los participantes son llevados a proporcionar espontáneamente tres inducidores B, C y D (por ejemplo: Artes, Teatro, Inspiración).

La segunda etapa consiste en justificar brevemente el porqué asociaron cada uno de los inducidores al A.

En la última etapa, los participantes completan tres páginas (una para cada uno de sus inducidores B, C y D) sobre los cuales se presentan las 28 expresiones verbales que expresan los 28 conectores del modelo. Para cada relación, tienen que indicar sí, no o tal vez. Ésta expresa una relación que juzgan efectiva entre el inducidor y el inductor.

Varios índices de valencia pueden ser calculados entonces: La valencia total que refleja la conectividad global del inductor A.

Las valencias parciales que reflejan el carácter distintivo de las diferentes familias de conectores activos por el inductor A (Definición, Praxis, Atribución).

En este sentido, el modelo de los SCB permite la identificación de la naturaleza de los elementos que componen la representación. Así, una fuerte valencia parcial de los SCB Praxis se refiere directamente a un elemento funcional; mientras que una fuerte valencia parcial de los SCB de Atribución refiere a la naturaleza normativa del *ítem*. Finalmente, las valencias elevadas de Praxis y Atribución indican la índole mixta del elemento (cfr. Guimelli, 1998).

Revisión crítica

Los elementos que acabamos de consignar nos permiten considerar la clasificación de los métodos conforme a varias categorías, establecidas con base en tres criterios de acuerdo con: *1)* La posibilidad ofrecida o no por estas últimas en lo que concierne a la identificación del contenido de las representaciones sociales; *2)* Su estructura; *3)* La naturaleza de los elementos que componen el núcleo central (esto es, funcional *versus* normativo *versus* mixto, véase Guimelli, 1998).

Cuadro 2. Identificación del contenido

		Sí		No		
			Diagnóstico estructural			
		Sí	No	Sí	No	
	Sí	SCB				
			-	-		
Identificación de la naturaleza			Entrevistas mapas Asociativo red análisis prototípico (hipótesis de centralidad)	MEC TIC ASI		Análisis de similitud; cuestionario Q.Sort (hipótesis de centralidad)
	Sí					

Con respecto al cuadro 2, se pueden distinguir los métodos con base en tres criterios enunciados. Como se puede constatar, entre los métodos desarrollados y utilizados en el marco del enfoque estructural, ninguno satisface íntegramente todos los criterios planteados. Desde este punto de vista, los investigadores tendrán que elegir o combinar metodologías con el fin de llevar a buen término sus pesquisas. Ahora procederemos a la formulación de varias críticas respecto de problemas identificados con ciertos métodos.

Fiabilidad versus factibilidad

En cuanto a la identificación del contenido, se trata de una fase previa fundamental y *sine qua non* que concierne a todo estudio de las representaciones sociales. Este contenido puede variar según su forma (o sea, material verbal, contenido icónico, etc.). En efecto, esta fase inicial nos permitirá identificar el campo representacional, es decir, el universo sociocognitivo en relación con el objeto estudiado.

Parece importante considerar que, a menudo, los estudios de representaciones sociales y su estructura se efectúan en el contexto de investigaciones de campo, con todas las restricciones que eso implica. Evidentemente, en un estudio de campo, el investigador no siempre puede decidir la cantidad de veces que tiene acceso a la población estudiada.

En una situación tal, parece difícil imaginar que se pueda, sistemáticamente, recolectar los contenidos y, acto seguido, la estructura, lo que supone, por ende, según el cuadro 2, emplear dos etapas en el plan metodológico. Se trataría por ejemplo de proceder a una recolección del contenido (esto es, una tarea de asociaciones libres) en un primer momento y a una prueba de centralidad (esto es, una prueba de independencia al contexto) en un segundo momento. Entonces, si esta posibilidad no es viable, será complicado para el investigador poder extraer conclusiones definitivas. En tal perspectiva, podrá siempre hacer uso de un método de recolección del contenido por medio de, por ejemplo, la evocación jerarquizada.

No obstante, el estado de sus conclusiones sobre la estructura de la representación será, evidentemente, provisional e hipotético, con arreglo a la naturaleza aproximativa del diagnóstico de centralidad ofrecido por esta opción metodológica. En efecto, en razón de los problemas planteados por la definición de los umbrales de importancia (o de rango) y de frecuencia, no podríamos decir que este método es autónomo. Teniendo en cuenta la definición relativamente arbitraria de los umbrales de decisión, el uso de este método no nos permite afirmar que estamos ante el sistema central de la representación social.

Por otra parte, Abric (2003) da cuenta de esta debilidad ya que afirma que todos los elementos del área de centralidad no son centrales pero que el núcleo central está presente en dicha área. Queda aún por saber cuáles, entre los elementos potencialmente centrales, forman parte, con certeza, del núcleo central, lo que es imposible en el estado actual del saber disponible al respecto.

Otro método es susceptible de dar acceso a la vez al contenido y a la estructura de las relaciones sociales: se trata del modelo de los SCB. Una vez más, esta posibilidad se somete a la crítica en el sentido en que parece difícil alcanzar un diagnóstico estructural para cada elemento. A diferencia de las evocaciones jerarquizadas, el modelo de los SCB será utilizado en ambos casos; no obstante, conviene subrayar que un diagnóstico fiable, aunque no requiere más que un solo y mismo método, tendrá que ser realizado en dos etapas.

Ahora bien, el desafío para las representaciones sociales y el enfoque estructural, sobre todo en cuanto a sus posibilidades de aplicación, reside en el hecho de poder disponer de una vía metodológica apta para poder informarnos sobre el contenido e, igualmente, sobre la estructura de esta representación. Como lo hemos enfatizado, no siempre es fácil recaudar datos en dos ocasiones y debemos plantearnos cuál va a ser el devenir de las conclusiones, de su precisión, así como de su alcance. Por otra parte, el modelo de los SCB plantea otro límite: el costo que representa su ejecución.

Este modelo supone la obtención de 84 respuestas de la parte del participante para poner a prueba el estatus estructural de un elemento. Entonces, si el investigador desea conocer el estatus estructural de cinco elementos, tendrá que obtener 84 respuestas por cinco elementos, o sea, un total de 420 respuestas. Pues bien, según Burchell y Marsh (1992), la longitud de un cuestionario es perjudicial con respecto de la calidad de las respuestas proporcionadas por los participantes en los cuestionarios de respuestas cerradas, lo que es el caso del cuestionario SCB. En esta perspectiva, llevar a cabo el cuestionario no sólo representa un costo de tiempo considerable; tampoco garantiza que el investigador recaude respuestas fiables.

¿Qué sentido otorgar? Contextualización semántica en el marco de las asociaciones verbales

Los métodos basados en el principio de las asociaciones verbales en los estudios de representaciones sociales (es decir, asociaciones libres o evocaciones jerarquizadas) suponen la evocación de N términos (es decir, palabras o expresiones) por cada participante. Supongamos que todos los participantes asocian términos diferentes (esto es, *tipos*, ver Flament y Rouquette, 2003), entonces el número de términos diferentes será igual a n X N, donde N representa la muestra total. Ahora bien, en la práctica, es bastante difícil considerar tal supuesto. En

efecto, a menudo ciertos términos obtienen un consenso, son expresados por varias personas de la misma forma (por ejemplo, dos personas que evocan el término "alcoholismo" en el marco del estudio de la representación social del alcohol).

Con todo, ocurre con frecuencia, e incluso nos atrevemos a decir sistemáticamente que términos cercanos pueden agruparse de acuerdo con su proximidad semántica, pese a su mayor o menor diferencia morfológica (por ejemplo, "alcohólico" y "alcoholismo"), lo que se conoce por otra parte como una fase de lematización.

En esta perspectiva, se plantea la cuestión del sentido atribuido a cada término. Casi siempre, los artículos no mencionan las modalidades de recolección: se limitan a mencionar el método utilizado, el número de términos solicitados y el número de participantes. No obstante, debemos constatar que nunca se utilizan las frecuencias brutas de palabras o expresiones, más bien las frecuencias que siguen a una fase previa de reagrupación, lo que se califica como *temática*. Es justamente esta fase de reagrupación temática la que nos conduce a formular una crítica y una solución metodológica potencial, con la intención de minimizar el riesgo que es objeto de la presente crítica. Evidentemente, si las agrupaciones se llevaron a cabo sólo con base en la proximidad morfológica de los términos habría ningún o pocos problemas. Sin embargo, a menudo la reagrupación se realiza también con base en aspectos semánticos. Antes de seguir adelante, cabe precisar que no discordamos con una reagrupación basada en la proximidad semántica. No cuestionamos la finalidad sino el método (o la ausencia de éste) de proceder a tales reagrupaciones.

En efecto, reagrupar términos con base en la proximidad semántica implica por lo menos la posibilidad de saber cuál es el sentido atribuido a la palabra y, más precisamente todavía, cuál es el sentido atribuido al vínculo que une la palabra asociada y el inductor propuesto por el experimentador. En este contexto, es claro que, fuera de las recomendaciones de Guimelli (1995, 2003), en el marco de los SCB no hay ninguna investigación situada en el enfoque estructural de las representaciones sociales que mencione tal precaución. Sin embargo, en un estudio reciente, Piermattéo, Lo Monaco, Moreau, Girandola y Tavani (2014) utilizan una fase que denominan *contextualización semántica*, en la cual piden que los participantes escriban una frase que manifieste el sentido que desean atribuir a su asociación con respecto del inductor (es decir, el objeto de estudio).

Es evidente que, hoy por hoy, nada permite saber si tal fase previa facilita la reagrupación temática y la vuelve más fiable que la simple evocación de términos asociados al objeto. Empero, pueden concebirse investigaciones metodológicas con el fin de verificar si tal procedimiento mejora esos aspectos. Se trataría —y actualmente se llevan a cabo trabajos al respecto—, en el contexto del método de evaluación entre pares, el acuerdo entre pares (*méthode des juges, accord inter-juges* en francés) de identificar las categorías temáticas, por un lado, y la inclusión de tal o cual asociación en tal o cual categoría, por otro. Amén de esto, pueden ser medidos también varios indicadores en términos de dificultad percibida y de percepción de ambigüedad de los términos.

Los resultados futuros permitirán saber si esta idea lanzada por estos autores, inspirados en las propuestas iniciales —pero que no fueron sistematizadas— de Guimelli (1995, 2003), constituye o no un marco metodológico que favorece la fiabilidad de las reagrupaciones operadas. Huelga decir que este aspecto aparece como si fuera primordial, en la medida en que habitualmente los estudios conducidos en el campo del enfoque estructural de las representaciones sociales se apoyan en una fase previa de asociaciones verbales y que, en última instancia, la fiabilidad de las conclusiones planteadas depende de manera muy estrecha de las decisiones tomadas durante esta etapa de reagrupación temática.

La precisión del diagnóstico de centralidad

Otro aspecto nos parece capital: el que concierne a la precisión del diagnóstico estructural. En efecto, si evocamos la posibilidad de poner de manifiesto hipótesis de centralidad, eso supone que ciertos métodos (por ejemplo, el análisis prototípico, el análisis de similitud, el cuestionario de caracterización) nos dan acceso a una primera idea de la estructura; pero ésta tiene que ser confirmada por el uso de un método más fiable en términos de diagnóstico.

El problema de la fiabilidad del diagnóstico no quiere decir en lo absoluto que ciertos métodos sean obsoletos, ya que pueden presentar amplias ventajas. En efecto, como lo hemos precisado, en el ámbito de las representaciones sociales, la gran mayoría de los estudios son de campo, lo cual nos impone restricciones en términos de factibilidad. En esta perspectiva, los problemas en términos de diagnóstico estructural pueden no ser determinantes al provecho de la elección

de un método que garantiza la selección en buenas condiciones de comprensión y de rapidez de traspaso.

Ciertamente, el análisis prototípico y el método de evocaciones jerarquizadas, por ejemplo, proporcionan acceso a los contenidos y permiten el acceso al contenido (para un resumen véase Dany, Urdapilleta y Lo Monaco, 2014); pero, como lo hemos visto, debido a problemas relacionados con las definiciones de los umbrales en términos de importancia (o de rango) y de frecuencia, esta opción metodológica no nos permite acceder más que a hipótesis de centralidad. Además, las variaciones metodológicas —utilización del rango de aparición *versus* rango de importancia (véase Dany *et al.*, 2014)— nos plantean interrogantes sobre la opción óptima que debemos realizar y, por el momento, como lo advierten acertadamente Dany *et al.* (2014), parece difícil dilucidar la cuestión. Por otra parte, las variaciones observadas en diferentes publicaciones (por ejemplo, Dany *et al.*, 2014; Lo Monaco y Guimelli, 2008; Pianelli, Abric y Saad, 2011; Tavani, 2012) no nos permiten plantear clara y definitivamente un umbral garantizado de fiabilidad de las conclusiones, ya sea para la frecuencia o el rango y ni siquiera para la importancia. Muy a menudo, los resultados obtenidos con ayuda de las evocaciones jerarquizadas piden una prueba de las hipótesis por medio de otro método que enfatice lo que Abric (2003) llama *prueba de centralidad* por ejemplo, SCB, MEC, o la prueba de independencia al contexto (*test d'indépendance au contexte*, en francés, o TIC).

El problema de los umbrales, que acaba de mencionrse en relación con estos dos métodos, es igualmente válido en lo que concierne a los métodos de seguimiento sistemático como, por ejemplo, la MEC o el TIC.

Con respecto de los umbrales de decisión aptos para conocer el estatus estructural de un elemento, se identifican tres informaciones en la literatura. En el entorno de la MEC, se puede considerar un elemento como central si la mayoría de los participantes objeta la posibilidad de una ausencia de vínculo entre el elemento y el objeto. Concretamente, para este método, si la mayoría de las personas interrogadas responden negativamente a la pregunta "En su opinión, ¿una actividad puede ser compatible con el hecho de cursar estudios superiores si no permite adquirir conocimientos?", se considerará entonces que el elemento "adquisición de conocimientos" es un elemento central de la representación social de los estudios superiores. Del mismo modo, en el marco del TIC, si la mayoría de las personas interrogadas responde positivamente a la pregunta "En su opinión, ¿una actividad puede ser compatible con el hecho de cursar estudios

superiores si permite siempre, en todos los casos, adquirir conocimientos?", se considerará entonces que el elemento "adquisición de conocimientos" es central de la representación social de los estudios superiores. Por lo tanto, ya sea para la MEC o el TIC, la idea de mayoría es evidentemente demasiado relativa para poder constituir una referencia confiable en una cuestión tan crucial. En este sentido, existen varias soluciones para asegurarse de adoptar el umbral de decisión pertinente.

En primer lugar, desde el principio está el umbral arbitrario de 75% que se ha propuesto y que se observa en muchas investigaciones (Flament, 1999). En segundo lugar, después de eso, ciertas investigaciones (cfr. sobre todo, Moliner, 1996; Tafani, 2001; Roussiau y Bonardi, 2001; Tafani y Souchet, 2001) han utilizado una norma de equifrecuencia teniendo recurso en el test de ji² (X^2). Esta vía analítica consiste en considerar como centrales los elementos cuya proporción de refutaciones difiera significativamente del azar. Igualmente, se puede comparar la frecuencia de respuestas negativas (esto es, de refutaciones) a una norma de 75% (cfr. Tafani, Haguel y Ménager, 2007). En tercer lugar, y para terminar, además de pretender idealmente el porcentaje teórico de 100 (Moliner, 1998; Flament, 1999), que en la práctica rara vez se observa, es posible utilizar, con completo rigor teórico (Moliner, Rateau y Cohen-Scali, 2002: 137), la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Moliner, 1998; Moliner, Rateau y Cohen-Scali, 2002; Abric, 2003b) cuyo principio consiste en calcular[2] un umbral más allá del cual la proporción de refutaciones no se diferencia estadísticamente de 100 por ciento.

Por desgracia, ninguno de estos criterios es completamente satisfactorio. Por ejemplo, el hecho de recurrir a una norma de equifrecuencia o al test de Kolmogorov-Smirnov implica tomar en cuenta la muestra. En esta perspectiva, entre más aumenta la muestra, la prueba de equifrecuencia se vuelve más floja y la de Kolmogorov-Smirnov deviene más severa. Si bien la variación del umbral es importante a la luz del número de participantes demandados, el hecho es que una simple simulación del umbral de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para N=400 puede conducir a un umbral =.93.

Así, todo ítem que obtenga un resultado de refutación (en el marco de la técnica MEC) o de reconocimiento (en el marco del TIC) inferior a este umbral será

[2] Abric (2003b: 71) y Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002: 137) dan la fórmula de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para un umbral alfa (p =. 05) y una muestra superior a 35.

considerado como periférico. Obviamente, son escasos los estudios que han puesto de relieve un núcleo central compuesto de elementos que obtienen tales resultados. En consecuencia, el tamaño de la muestra deviene una nueva restricción directamente impuesta por la utilización de tales métodos y por la aplicación de estos indicios estadísticos. A pesar de todo, parece difícil imponer o recomendar un tamaño máximo y bien podemos preguntarnos con base en qué criterio podríamos hacerlo. Esto remite, entonces, a trazar las fronteras, los límites de los grupos por estudiar.

Conclusión

A partir de las observaciones preliminares a la segunda edición de su trabajo fundador, Moscovici (1961, 1979) aspiraba a que un planteamiento metodológico específico y riguroso pudiera contribuir, apoyar, fortalecer y validar su enfoque teórico de las representaciones sociales. Si bien él mismo recalca, y lo ilustra de modo ejemplar, que los métodos "clásicos" de la sociología y la psicología social "[son] las técnicas actuales más adecuadas para su examen científico [de las representaciones sociales]" (1979: 20); también considera, en su posfacio, que las observaciones experimentales y las experiencias permitirán precisar los problemas respecto de los cuales estamos, por ahora, obligados a proponer reconstrucciones muy indirectas (pp. 360-362).

Por principio de cuentas, parecía que sólo una estricta metodología y técnicas apropiadas podrían acompañar el esfuerzo de objetividad en el estudio de las representaciones sociales. Debemos constatar que más de cuarenta años después esta exhortación fue ampliamente atendida: desde el final de los años noventa asistimos, en efecto, a una proliferación de trabajos dedicados a la presentación de los métodos de estudio de las representaciones sociales (Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 1992; Rouquette y Rateau, 1998; Moliner, Rateau y Cohen-Scali, 2002; Abric, 2003; Flament y Rouquette, 2003). Por otra parte, ninguna obra reciente, consagrada directamente o no a este campo de estudio, pasa por alto las metodologías que le son asociadas (Abric, 1994b, 2004; Guimelli, 1994a; Roussiau y Bonardi, 2001a, Seca, 2002, Moliner, 1996, Rateau, 1999a). A esto se añade un número impresionante de artículos exclusivamente dedicados a los aspectos metodológicos relacionados con el estudio de las representaciones sociales y un enriquecimiento creciente de la variedad de métodos desarrollados.

Sin embargo, el problema no es que, para el estudio de las representaciones sociales, se pueda reconocer y practicar una pluralidad de enfoques metodológicos

más o menos bien definidos; el problema se relaciona con la jerarquización de estos métodos en la construcción de un saber de tipo científico.

En este sentido, comencemos por recordar una evidencia muy a menudo rechazada en nuestro campo de estudio: no se puede dar cuenta del sentido por el sentido. Esta traducción, en efecto, tropieza con dos obstáculos:

- Por un lado no tiene límites, porque por definición servirá a dar información sobre los informes, y así sucesivamente, el sentido es siempre susceptible de engendrar tanto la paráfrasis como el sentido;
- Por otro, las reglas de equivalencia que esta traducción lleva a cabo no tienen fundamento, ya que un informe siempre puede reemplazar otro informe sin que nada permita identificar rigurosamente —es decir, de forma externa al corpus— al mejor.

Esta doble objeción de análisis del contenido por otro contenido es concluyente. Pero, al contrario de lo que puede parecer considerándolo rápidamente, no se trata de oponer investigación cualitativa e investigación cuantitativa a fin de descalificar la primera a favor, supuestamente, de la segunda, tanto en el campo de las representaciones sociales como en aquel, más general, de la psicología social (cfr. Rateau y Rouquette, 1998), e incluso en el de las ciencias sociales. Tanto una como otra están, de hecho, igualmente preocupadas por la evidencia que mencionábamos. Podemos aplicar por ejemplo, técnicas estadísticas hipersofisticadas a las cuantificaciones más anodinas e, inversamente, tratar como variable independiente un mero producto del sentido común. La distinción que se trata de efectuar para apartar tal o cual fragmento de las ciencias sociales de ser una glosa a contracorriente de las meras oposiciones de estilo y adquiere el estatus deliberado de una ruptura. Si lo consideramos con cierto sentido epistemológico, de lo se trata es de pasar al formalismo.

Eso merece una explicación mínima

Tengo conciencia de ser parcial en la elección de los métodos de estudios que brevemente presenté aquí, pues me concentré en aquél desarrollado en el interior de las representaciones sociales: el enfoque estructural. Pero esta parcialidad se explica por un sesgo epistemológico. La perspectiva que adopto puede ser resu-

mida en una fórmula: se trata de hacer que la noción de representaciones sociales transite de un estatus protocientífico a uno científico. Eso requiere, a mi entender, de tres posturas complementarias que he intentado poner al día en las elecciones metodológicas aquí presentadas:

1) Intentar trabajar de la forma más sintética que se pueda. Lo que distingue una noción protocientífica de una científica es, en efecto, la sobreabundancia de sentido que manifiesta la primera con respecto de la segunda. El tránsito a la ciencia requiere de un empobrecimiento semántico que se compensa por una claridad teórica. A este tenor, se sabe, por lo demás, que el tránsito de una noción científica al sentido común ocurre al revés; es decir, por un enriquecimiento semántico de ésta (usos aproximativos, extensiones, metáforas...). Desde luego, es cierto que la polisemia o la vaguedad del concepto de representaciones sociales explica en parte su éxito en varias disciplinas. Pero el precio de esta difusión es una suerte de bloqueo en lo incierto: la noción parece ser más válida en la medida en que es menos exigente. Por lo tanto, un objetivo prioritario es intentar delimitar lo más precisamente posible lo que podría darle falsabilidad, en el sentido de Popper, de manera que pudiéramos tratarla como un objeto científico de pies a cabeza. Y el enfoque estructural lo permite puesto que proporciona un repositorio que admite contener todas las representaciones sociales. De hecho no es posible caracterizar y prever el funcionamiento de toda representación social que una vez que se definan claramente sus invariables estructurales.
2) Hacer pasar la noción de representaciones sociales de un estadio informal a uno formal. El tránsito a la ciencia implica una ruptura con la evidencia inmediata. Una vez más, es innegable que la calidad más evidente de las representaciones sociales es el sentido, el significado. Ahora bien, pretender dar cuenta del sentido por el sentido mismo es igual que suponer que las moléculas de azúcar son redondas y dulces y que las moléculas de ácido son picudas y picantes. Formalizar las representaciones sociales es, pues, intentar situarlas en una estructura fija y operativa.
3) Reforzar la preocupación de administración de la prueba. Esta preocupación caracteriza por antonomasia el enfoque científico. Si la experimentación es posible, debe preferirse. No es cuestión de condenar dogmáticamente una etapa de observación y de interpretación, muchos de cuyos ejemplos indican su naturaleza heurística; pero se trata de ser conscientes de esta etapa para no atribuir un valor demostrativo a lo que no es más que un apoyo, requisito previo o ilustración de la demostración. Si los enfoques cualitativos son necesarios, sin lugar a dudas, para el estudio de las representaciones sociales (máxime que se han enriquecido tecnológicamente), únicamente deben proporcionar material preparatorio para el análisis.

Y sólo bajo los auspicios de estas tres posturas epistemológicas el estudio de las representaciones sociales podrá entrar al campo de la ciencia normal.

Referencias

Abric, Jean Claude (1993), "Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representation", en *Papers on Social Representations*, Université de Provence, Aix en Provence, 2(2), pp. 75–78.

Abric, Jean Claude (1994a), "Les représentations sociales: aspects théoriques", en Jean Claude Abric (edit.), *Pratiques sociales et représentations*, pp. 11-35, París, Presses Universitaires de France.

Abric, Jean Claude (1994b), "Méthodologie de recueil des représentations sociale", en Jean Claude Abric (edit.), en *Pratiques sociales et représentations*, pp. 59-82, París, Presses universitaires de France.

Abric, Jean Claude (2001), "A structural approach to social representations", en Kay Deaux y Gina Philogène (edits.), *Representations of the Social*, pp. 42-47, Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell.

_____ (2003), "La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales", en Jean Claude Abric (edit.), *Méthodes d'étude des représentations sociales,* Ramonville Saint-Agne, Erès, pp. 59-80.

_____ y Pierre Vergès (1994), *Les représentations sociales de la banque. Etudes et recherches du Gifresh*, Paris, PUF.

Asch, Solomon E. (1946), "Forming impressions of personality", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 41, pp. 258–290, Washington.

Apostolidis, Themis y Lionel Dany (2012), "Pensée sociale et risques dans le domaine de la santé: le regard des représentations sociales", en *Psychologie Française*, 57(2), pp. 67-81, Paris, Société Française de Psychologie,.

Billig, Michael (1993), "Studying the thinking society: Social representations and attitudes", en Glynis M. Breakwell, y David Canter (edits.), *Empirical approach to social representations*, pp. 39–62, Nueva York, Clarendon Press.

Bourdieu, Pierre (1977), "La production de la croyances: contribution à une économie des biens symboliques", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, pp. 3-43, Paris.

_____ (1979), *La distinction: critique sociale du jugement*, París, Minuit.

Clémence, Alain (2001), "Social positioning and social representations", en Kay Deaux y Gina Philogène (edits.), *Representations of the social,* pp. 83-95, Oxford, Reino Unido, Malden, MA: Blackwell.

Dagenais, Diane y Marianne Jacquet (2008), "Theories of representation in French and English scolarship multilingualism", en *International Journal of Multilingualism,* 5(1), pp. 41–52, Canada, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burbaby, BC.

Dany, Lionel y Jean Claude Abric (2007), "Distance à l'objet et représentations du cannabis", en *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(3), pp. 77-104, Grenoble, Presses Université de Grenoble.

Dany, Lionel y Thémis Apostolidis (2002), "L'étude des représentations sociales de la drogue et du cannabis: un enjeu pour la prévention", en *Santé Publique*, 14(4), pp. 335-344.

De Rosa, Annamaria Silvana (2012), *Social representations in the " social arena "*, Londres, Routledge.

Deschamps, Jean Claude (2003), "Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales", en Jean Claude Abric (edit.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, pp. 179-200.

Doise, Willem (1986), "Les représentations sociales: définition d'un concept", en Willem Doise, Augusto Palmonari (edits.), *L'étude des représentations sociales*, pp. 81-94, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

_____ (1990), "Les représentations sociales", en Rodolphe Ghiglione, Claude Bonnet, Jean François Richard (edits.), en *Traité de psychologie cognitive*, t. 3, París, Dunod, pp.111-174.

Doise, Willem, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi (1992), *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, Willem y Augusto Palmonari (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel.

Downs, Roger y David Stea (1977), *Maps in mind: Reflexions on cognitive mapping*, Nueva York, Harper & Row.

Durkheim, Emilio (1893, 1947), *La division du travail*, París, Presses Universitaires de France.

Duveen, Gerard y Barbara Lloyd (1990), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.

Farr, John R. (1987), "Social representations, a French tradition of research", en *Journal for the theory of social behaviour*, 17(4), pp. 343-371, San Francisco, Wiley Online Library.

_____ (1994), "Attitudes, social representations and social attitudes", en *Papers on Social Representations*, Université de Provence, Aix en Provence, 3, pp. 33–36.

_____ y Serge Moscovici (1984), *Social representations*, Cambridge, Cambridge, University Press.

Fishbein, Martin y Icek Ajzen (1975), *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Massachusetts, Addison-Wesley.

Flament, Claude (1981), "L'analyse de similitude: une technique pour la recherche sur les représentations sociales", en *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Marseille (Bouches-du-Rhône, France) 1(4), pp. 375-395.

_____ (1986), "L'analyse de similitude: une technique pour les recherches en sciences sociales", en Willem Doise y Augusto Palmonari (edits.), *L'étude des représentations sociales*, pp. 139-156, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

_____ (1989), "Structure et dynamique des représentations sociales", en Denise Jodelet (edit.), *Les représentations sociales*, pp. 204–219, París, Presses Universitaires de France.

_____ (1995), "Approche expérimentale de type psycho-physique dans l'étude d'une représentation", en *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, pp. 67-76, Liège, Presses Universitaires de Liège.

_____, Christian Guimelli y Jean Claude Abric (2006), "Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale", en *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, pp. 15-32, Liège, Presses Universitaires de Liège.

Flament, Claude y Laurent Milland (2010), "La substitution dans les études de représentations sociales: quel processus impliqué?", en *Psychologie Française*, 55, pp. 195-210, Paris, Société Française de Psychologie.

Gal, Uri y Nicholas Berente (2008), "A social representation perspective on informational implementation: rethinking the concept of frames", en *Information, Technology and People*, 21(2), pp. 133-154, London.

Gould, P., y White, R. (1974), *Mental Maps*, Harmondsworth, Penguin Books.

Guimelli, Christian (1993), "Locating the central core of social representations: towards a method", *European Journal of Social Psychology*, 23(5), pp. 555-559, Inglaterra, Wiley Online Library,.

_____ (1998), *Chasse et nature en Languedoc. Etude de la dynamique d'une représentation sociale chez des chasseurs languedociens*, París, L'Harmattan.

_____ (1999), *La pensée sociale*, París, Presses Universitaires de France.

_____ (2003), "Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB): méthodes et applications", en Jean Claude Abric (ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales*, pp. 119-143, Ramonville Saint-Agne, Eres.

_____ y Jean Claude Deschamps (2000), "Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans", en *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, pp. 47-48(3-4), pp. 44-54, Liège, Presses Universitaires de Liège.

Guimelli, Christian, Grégory Lo Monaco y Jean Claude Deschamps (2010), "The lawsuit against " Charlie Hebdo " and its effects on the social representations of the Muslim Community", en *International Review of Social Psychology*, 23(3), pp. 5-36,Nueva York.

Guimelli, Christian y Patrick Rateau (2003), "Mise en évidence de la structure et du contenu d'une représentation sociale à partir du modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB): la représentation des études", en *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 2(2), pp. 158-169, Toulouse, Eres.

Guimelli, Christian y Michel Louis Rouquette (1992), "Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales", en *Bulletin de Psychologie*, 405, pp. 196-202, Paris.

Hewstone, Miles (1989), "Les représentations sociales et la causalité", en Denise Jodelet (edit.), *Les représentations sociales*, pp. 252-274, París, Presses Universitaires de France.

Howarth, Caroline (2006), "How social representations of attitudes have informed attitudes theories: the consensual and the reifed", en *Theory and Psychology*, pp. 691–714, London, 16(5).

Howarth, Caroline (2011), "Representations, identity and resistance in communication", en D. Hook, Franks Bradley and Martin Bauer (edits.), *The social psychology of communication*, pp. 153-168, London, UK: Palgrave Macmillan.

Jodelet, Denise (1984), "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie", en Serge Moscovici (edit.), *Psychologie Sociale*, pp. 357-378, París, Presses Universitaires de France.

_____ (1989), *Folies et représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France.

Joffe, H. Risk (2002), "Representations of health risks: What social psychology can offer health promotion", en *Health Education Journal*, 61(2), pp.153-165, London, Departmen of Psychology, University College London,

Jovchelovitch, Sandra (2006), *Knowledge in Context. Representations, Community and Culture*, Londres, Routledge.

Kirchler, Erich, Boris Maciejovsky y Friedrich Schneider (2003), "Everyday representations of tax avoidance, tax evasion, and tax flight: Do legal differences matter?", en *Journal of Economic Psychology*, 24, pp. 535-553, Países Bajos, Elsevier.

Kronberger, Nicole y Wolfgang Wagner (2000), "Key words in context: statistical analysis of text features", en Martin Bauer and George Gaskell (edits.), *Qualitative researching with text, image and sound. A pratical handbook*, pp. 299-317, London, Sage.

Leone, Frédéric y Thierry Lesales (2009), "The interest of cartography for a better perception and management of volcanic risk: From scientific to social representations The case of Mt. Pelée volcano, Martinique (Lesser Antilles)", en *Journal of Volcanology and Geothermal Research*, 186, pp. 186-194, Elsevier B.V.

Lévy-Bruhl, Lucien (1922, 1978), *La mentalité primitive*, París, Alcan.

Lo Monaco, Grégory, Christian Guimelli, Anthony Piermattéo y Jean Claude Abric (2012), "Questionnaire of characterization and correspondence factor analysis: a methodological contribution in the field of social representations", en *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), pp. 1233-1243, Cambridge.

Lo Monaco, Grégory, Florent Lheureux y Séverine Halimi-Falkowicz (2008), "Le test d'indépendance au contexte (TIC): une nouvelle technique d'étude de la structure représentationnelle", en *Swiss Journal of Psychology*, 67(2), pp. 119-123, Suiza.

Lorenzi-Cioldi, Fabio y Alain Clémence (2001), "Group processes and the construction of social representations", en Michael Hogg and Scott Tindale (edits.), *Blackwell handbook in social psychology*, vol. 3, pp. 311-333, Oxford, Group processes, Blackwell.

_____ (2010), "Social representations", en John M. Levine and Michael Hogg (edits.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*, California, Sage, vol. 2, pp. 823-826, Thousand Oaks,.

Lussaut, Michel (2007), *L'homme spatial. Construction sociale de l'espace humain*, París, Seuil.

Mc Kinlay, Andrew y Jonathan Potter (1987), "Social representation: A conceptual critique", en *Journal for The Theory of Social Behavior*, 17(4), pp. 471–487, Denver, Wiley Online Library.

Markovà, Ivana (2003), *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.

Moliner, Pascal (1989), "Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales", en *Bulletin de Psychologie*, n. 41, pp. 759-762, Paris.

_____ (1993), "ISA: l'induction par scenario ambigü. Une méthode pour l'étude des représentations sociales", en *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6(2), pp. 7-21, Grenoble, Presses Université de Grenoble.

_____ (1994), "Les deux dimensions des représentations sociales", en *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n. 2, pp. 73-86, Grenoble, Presses Université de Grenoble.

_____ (1995), "Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique?", en *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 28, pp. 44-55, Liège, Presses Universitaires de Liège.

_____ (2002), "Ambiguous scenario and attribute challenge techniques. Social Representations of "The Firm" and "The nurse"", en *European Review of Applied Psychology*, 3(4), pp. 273–280, Luxembourg.

_____, Patrick, Rateau y Valérie Cohen-Scali (2002), "Les représentations sociales", en *Pratiques des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Moliner, Pascal y Eric Tafani (1997), "Attitudes and social representations: A theoretical and experimental approach", en *European Journal of Social Psychology*, num. 27, pp. 687-702, Oxford.

Morin, Michel (2001), "Croyances, attitudes et représentations sociales dans la prévention et le traitement de l'infection au VIH", en Marilou Bruchon-Schweitzer et Bruno Quintard (edits.), *Personnalité et maladies*, pp. 239-258, París, Dunod.

Morin, Michel y Thémis Apostolidis (2002), "Contexte social et santé", en Gustave-Nicolas Fischer (edit.), *Traité de psychologie de la santé*, pp. 463-469, París, Dunod.

Moscovici, Serge (1961), L*a psychanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France, (edición de 1976).

_____ (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

_____ (2001), "Why a theory of social representations?", en Kay Deaux, y Gina Philogène (edits.), *Representations of the social*, pp. 8–36, Oxford, U.K, Malden, MA, Blackwell.

_____ y Gerard Duveen (2000), *Social representations. Explorations in social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mugny, Gabriel y Felice Carugati (1985), *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval.

Penz, Elfriede, Katja, Meier-Pesti y Erich Kirchler (2004) "It's practical, but no more controllable: Social representations of the electronic purse in Austria", en *Journal of Economic Psychology*, 25(6), pp. 771-787,Países Bajos, Elsevier.

Pianelli, Carine, Jean Claude Abric y Farida Saad (2010), "Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation", en *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 86(2), pp. 241-274, Liège, Presses Universitaires de Liège.

Piermattéo, Anthony, Grégory Lo Monaco, Christian Guimelli y Philippe Brel (2012), "Représentations sociales et applications dans le champ du marketing du vin", en *Psihologia Socială*, 29(1), pp. 53-70, Romania, Polirom.

Potter, Jonathan y Ian Litton (1985), "Some problems underlying the theory of social representations", en *British Journal of Social Psychology*, 24(2), pp. 81-90, Ames, Wiley Online Library.

Rateau, Patrick (2004a), "Psychosociological anchoring and structural dynamic of social representations of the heterosexual/homosexual couple", en *Swiss Journal of Psychology*, 63, pp. 42-51, Suiza.

_____ (2004b), "Princípios organizadores e núcleo central das representações sociais. Hipóteses empíricas", en *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 56 (1), Rio de Janeiro.

_____ y Pascal Moliner (2009), *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Rateau, Patrick, Pascal Moliner, Christian Guimelli y Jean Claude Abric (2011), "Social representation theory", en Paul A.M. Van Lange, Arie Kruglanski y E. Tiry Higgins (edits.), *Handbook of the theories of social psychology*, Londres, vol. 2, pp. 478-498, Thousand Oaks, CA, Sage.

Roland-Lévy Christine, Fatima Pappalardo-Boumelki y Emilie Guillet (2010), "Representation of the financial crisis: effect on social representations of savings and credit", en *The Journal of SocioEconomics*, no. 39, pp. 142-149, Países Bajos, Elsevier.

Rouquette, Michel Louis (1973), "La pensée sociale", en Serge Moscovici (edit.), *Introduction à la psychologie sociale,* pp. 299-327, París, Larousse.

_____ (1994), *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

_____ (1996), "Représentations et idéologie", en Jean Claude Deschamps y Jean Léon Beauvois (edits.), *Des attitudes aux attributions,* pp. 163-173, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

_____ (1997), *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*, Sprimont, Mardaga.

_____ (2009), *La pensée sociale*, Toulouse, Erès.

_____ y Patrick Rateau (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Roussiau, Nicolas y Christine Bonardi (2002), "Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales?", en Stéphane Laurens et Nicolas Roussiau (edits.), *La mémoire sociale*, pp. 33-49, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Schank, Roger y Robert Abelson (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structure,* Hillsdale, NJ.

Lawrence Erlbaum, Smith (1776), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, Londres, Strahan & Cadell.

Spini, D. (2002), "Multidimensional scaling. A technique for the analysis of the common field of social representations", en *European Review of Applied Psychology*, n. 52, pp. 231-240, Luxembourg.

Tafani, Éric, Vanessa Haguel y Angélique Menager (2007), "Des images de marque aux représentations sociales: une application au secteur de l'automobile", en *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 73, pp. 27-46, Liège, Presses Universitaires de Liège.

Tuan, Yi Fu (1975), "Images and mental maps", en *Annals of the Association of American Geographers*, 65(2), pp. 205–212, Wiley.

Vaast, Emmanuelle (2007), "Danger is in the eye of the beholders: Social representations of Information. Systems security in healthcare", en *Journal of Strategic Information Systems*, 16, pp. 130–152, Países Bajos, Elsevier.

Vergès, Pierre (1992), "L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation", en *Bulletin de psychologie*, 45, pp. 203-209, Paris.

Wagner, Wolfgang, Gerard Duveen, Robert Farr, Sandra Jovchelovitch, Fabio Lorenzi-Cioldi, Ivana Markovà y Diana Rose (1999), "Theory and method of social representations", en *Asian Journal of Social Psychology*, no. 2, pp. 95-125, Wiley Online Library.

Wagner, Wolfgang y Nicky Hayes (2005), *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*, Hampshire, Palgrave.

Washer, Peter y Helene Joffe (2006), "The "hospital superbug": Social representations of MRSA", en *Social Science and Medicine*, no. 63, pp. 2141–2152, Elsevier.

Zanna, Marck y Jonh Rampel (1988), "Attitudes: a new look at an old concept", en Daniel Bar-Tal y Arie W. Kruglanski (eds), *The social psychology of knowledge,* pp. 315-334, Nueva York, Cambridge University Press.

Traducción:
ENRIQUE SALDAÑA,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

La teoría de las representaciones sociales: una herramienta idónea para la investigación educativa

Noëlle Groult[1]

Introducción

La teoría de las representaciones sociales (TRS), formulada en 1961 por Moscovici en su obra *El psicoanálisis, su imagen, su público*, se encuentra en la intersección de varias disciplinas: etnografía, antropología, sociología y lingüística. Estas diferentes áreas se aportan y comparten metodologías, instrumentos y temas de interés. De hecho, la TRS utiliza mapas mentales, tablas inductoras, escalas, narrativas, entrevistas, ejercicios de asociación libre, cuestionarios de todo tipo. El campo de aplicación de la TRS se ha ido ampliando desde fines de los años 70, cuando se empezó realmente a reconocer y aceptar de manera general. De estar circunscrita al ámbito y a las problemáticas de la psicología social, se fue abriendo camino hacia otros campos como el de la educación. Hoy en día, nunca falta la mesa sobre Educación en los encuentros de representaciones sociales. En este aspecto, la TRS ya ha servido de base a un gran número de investigaciones acerca de los roles de los docentes, la valoración de carreras, la importancia de la evaluación, la imagen de instituciones, la enseñanza de una habilidad en particular, entre otros rubros. En esta ponencia, presentaremos un panorama de trabajos acerca de hechos educativos que se han apoyado en la TRS, realizados

[1] Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

sobre todo en México, pero también en América Latina. Haremos énfasis en ejemplos producidos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, por esta misma índole, expondremos también cómo se han enriquecido auxiliándose de la lingüística y, más particularmente, del análisis del discurso. Se demostrará entonces qué útil resulta la TRS para investigar en el contexto educativo.

La teoría de las representaciones sociales (TRS de aquí en adelante), presentada en 1961 por Serge Moscovici en su obra doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público* ha venido adquiriendo cada vez más notoriedad, ya que está siendo utilizada en muy diversos ámbitos del saber y de la investigación. Una de las razones es que las representaciones sociales permean prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida, sea privada o pública, personal o profesional. Ubicada en la intersección de varias disciplinas, se recurre a ella en aún más contextos, siendo uno de ellos el educativo.

En esta ponencia, expondremos primero el origen y la relación de la TRS con otros ambientes de investigación; en seguida, presentaremos el gran abanico de instrumentos, enfoques y metodologías sobre los cuales se apoya y que contribuyen a su riqueza y versatilidad; luego, recorreremos varios de los campos que han tomado como base la TRS, enfocándonos más específicamente en el campo educativo y en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. Podremos así llegar a demostrar y comprobar la tesis de que la TRS es efectivamente una herramienta idónea para la investigación en educación.

La TRS y sus relaciones con otras disciplinas

Surgida, como ya lo mencionamos, de la investigación de Moscovici sobre las representaciones del psicoanálisis en Francia a principios de los años sesenta en el marco de sus estudios de doctorado, la TRS pertenece en primera instancia al área de la psicología social. Tardó en ser aceptada —hasta fines de los mismos años sesenta y principios de los setentas—, ya que enfrentó cierta oposición por parte de los psicólogos cognitivistas en general que no lograban ver, o no admitían, que hubiera diferencias entre la TRS y la corriente dominante en ese momento en la psicología y que hubiera aportaciones relevantes por parte de este nuevo planteamiento.

El hecho de que manejara la idea de actitud, por ejemplo, causó problema, ya que desde los años veinte se venía estudiando las actitudes en psicología, pero

desde otro ángulo: una actitud más bien individual, y que sobre todo se tenía que medir con herramientas. Por otro lado, la TRS chocaba con las ideas aceptadas generalmente a partir de la teoría del conductismo según las cuales el ser humano no tiene mucho margen de acción ni libertad individual de pensamiento. Al proponer que el ser humano —como actor social— tiene la capacidad de decidir por sí mismo y puede influir en el curso de los hechos, Moscovici se opuso a lo aceptado hasta entonces. Por otra parte, al afirmar que se tiene que aprovechar y estudiar el conocimiento de sentido común, que está reflejado en cuentos, mitos y enseñanzas populares y que está al origen del conocimiento científico, cimbró muchos conceptos que ponían en alto la ciencia y consideraban poco relevante todo lo relacionado con lo popular.

Moscovici también afirmó que las representaciones surgen para ayudar a los actores sociales a entender el mundo en que viven, a enfrentar fenómenos que les causan temor o que no entienden; se crean, se consolidan y llegan a transformarse gracias a la comunicación y al intercambio sociales, ya que para él la representación siempre es de alguien (sujeto, grupo), acerca de algo y se va formando por medio de la interacción con los otros. Por lo mismo, cooperan para fomentar y consolidar la identidad de los grupos. Ayudan a nombrar y clasificar los elementos que nos rodean. Influyen en la manera en que tomamos decisiones, actuamos, prevemos nuestras acciones y luego las justificamos. Las representaciones sociales son dinámicas y flexibles, lo que las diferencia de las representaciones colectivas propuestas por Durkheim. Cabe señalar también que se acepta que la representación tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo; por otro lado, está estructurada gracias a un núcleo central (resistente al cambio) y a unos elementos periféricos (más fácilmente transformados).

Sin embargo, a pesar de las críticas que recibió en un principio, la TRS fue ganándose su lugar y ha sido utilizada a la vez que ha usado ella misma elementos de otras disciplinas o contextos de estudio para trabajar temas muy variados. Mencionaremos algunos a continuación.

Ha habido a lo largo de los años muchas producciones acerca de la TRS y la psicología social, evidentemente, en estudios en laboratorio y otros en situaciones reales (Gerard Duveen y Barbara Lloyd en Castorina, 2008). Asimismo, estudios de sociología y política se han apoyado en la TRS para trabajar, por ejemplo, muy específicamente, la cuestión de las minorías y su papel social (Moscovici, Mugny y Pérez, 1991). En este mismo orden de ideas, Bernard Gaffié y Pascal Marchand han investigado la ideología desde la perspectiva de la TRS (2001). El

psicoanálisis se ha planteado desde la TRS (René Kaës, 1989). Por su parte, Dan Sperber, desde 1989, ha estudiado las representaciones sociales partir de una mirada antropológica. Al mismo tiempo, la etnografía y la etnología han ido de la mano con la TRS. Cada quien, como vemos, ha aportado puntos de vista y metodologías. Otro buen ejemplo de transdisciplinaridad es el trabajo de Blaise Grize (1989) acerca de la lógica natural y las representaciones. Podemos mencionar, en sociolingüística, el trabajo de Uli Windisch (1989) acerca del razonamiento y del habla cotidiana o las investigaciones de Wolfgang Wagner sobre los mecanismos que utiliza la publicidad (1996). La TRS se ha apoyado por su parte en la lingüística y en particular en el análisis del discurso, cumpliendo en ese aspecto con el exhorto muchas veces repetido por Moscovici: hay que estudiar el discurso de los sujetos, ya que es la clave para entender cómo se crean, se forman y cambian las representaciones.

Como se puede constatar, las redes de intercambio son amplias y más adelante veremos la gran variedad de temas que se han trabajado a partir de la TRS y que tienen relaciones con la ecología, las profesiones, la política o la pedagogía, por mencionar sólo algunos.

Los enfoques, las metodologías y los instrumentos de la TRS

Dos son los enfoques que se han seguido para el estudio de las representaciones sociales según Banchs (2000). La autora menciona, por un lado, el enfoque estructural que busca centrarse en entender, encontrar y explicar los elementos constitutivos de una representación, acomodados en su núcleo central y sus elementos periféricos. Por otro lado, el enfoque procesual se aboca a tratar de elucidar cómo una representación llegó a formarse, a consolidarse y a extenderse en un grupo social. Estos dos enfoques, si bien parecen antagónicos, pueden usarse en una misma investigación aunque tiene que ser claro que persiguen objetivos diferentes y se obtendrán datos diferentes a partir de cada uno.

En la mayoría de los casos, sin embargo, el investigador tiene que decidir cuál de los dos enfoques quiere adoptar, ya que los tiempos y los medios materiales y humanos a menudo no permiten abarcar todos los aspectos que se podrían investigar, hipotéticamente hablando. En el mismo sentido, el estudioso debe determinar si usará una metodología cuantitativa o una cualitativa. Frecuentemente

se ha asimilado la metodología cuantitativa al uso del enfoque estructural, ya que en éste se ha utilizado instrumentos que contabilizan, por dar un ejemplo, la frecuencia y el orden de aparición de términos expresados por los sujetos para determinar si conforman el núcleo central o los elementos periféricos de la representación. A su vez, la metodología cualitativa se apareja con las entrevistas, los cuestionarios de preguntas abiertas o las observaciones que serán objeto de análisis de contenido o de discurso para poder interpretar y entender el surgimiento, la consolidación y la evolución de la representación. De manera un poco esquemática, se podría decir que ciertos grupos favorecen más un enfoque y una metodología específicos en función de su lugar de adscripción. Así, los que han trabajado con Moscovici o Jodelet en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París, han adoptado más a menudo el enfoque procesual y la metodología cualitativa, trabajando de manera casi etnográfica, recogiendo el discurso de los sujetos y observándolos. Al contrario, los estudiosos reunidos alrededor de Abric, Flament o Moliner en Aix-en-Provence y Montpellier han aplicado instrumentos que implican un tratamiento más cuantitativo, como son el ejercicio de asociación libre o los mapas asociativos. Sin embargo, queda claro que, independientemente del enfoque o la metodología utilizados, lo importante es la interpretación que el investigador hará sus datos.

Ahora bien, uno de los aspectos interesantes del uso de la teoría de las representaciones sociales, es que ésta no restringe el uso de cualquier instrumento, siempre y cuando sirva los propósitos de la investigación. Veamos a continuación un panorama de estas herramientas. Varios autores las han censado y explicado: Abric (2001), Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi (1992), Rouquette y Rateau (1998), Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002), por sólo citar algunos.

Abric (2001) clasifica las herramientas según el propósito al que mejor sirven: *a)* Para recolectar el contenido de una representación, *b)* Para identificar su organización y estructura, y *c)* Para controlar su centralidad.

Las primeras abarcan lo que llama los métodos interrogativos: la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos y la monografía; además están los métodos asociativos como la asociación libre y la carta asociativa. En cuanto a las segundas, para identificar las relaciones entre los elementos de la representación, menciona la constitución de pares de palabras, que incluye la comparación pareada y la constitución de conjunto de términos. Para determinar la jerarquización entre los ítems, propone los tris jerarquizados sucesivos o la elección sucesiva por bloque. Finalmente, para indagar en el

núcleo central, se puede utilizar la técnica de cuestionamiento (MEC) a partir de una situación establecida o la inducción por guion ambiguo (ISA) o trabajar con esquemas cognitivos de base (SCB).

Por su parte, Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002), enumeran con mucho detalle el tipo de materiales que se puede utilizar y cómo seleccionarlos: documentos de la prensa, materiales institucionales (reportes, minutas, informes en una empresa o una administración), cartas, testimonios y relatos autobiográficos y extractos de literatura; asimismo desglosan y explican los tipos de entrevistas que se puede llevar a cabo (exploratoria o como herramienta principal, dirigida o no). Recuerdan los aspectos y fases (codificación y categorización) que implica el análisis de contenido y los diferentes tipos de análisis (temático, proposicional, estilístico, semántico entre otros) que se puede escoger para lograr un buen resultado.

De su lado, autores como Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi o Rouquette y Rateau presentan ejemplos de trabajos de investigación donde muestran y explican metodologías como la clasificación automática y el análisis multidimensional, con aspectos como los cálculos de nivel, dispersión, correlación o el análisis factorial; presentan estudios donde se ha utilizado cálculos de valencia o valores de Lambda.

Temas abordados por la TRS

Como se da en muchos casos de encuentros de una disciplina, en el de la TRS, hay temas recurrentes en los congresos y coloquios organizados, sea por asociaciones locales o internacionales. Algunos de éstos, si tomamos de referencia por ejemplo la XI Conferencia Internacional de Representaciones Sociales que tuvo lugar en Evora, Portugal en 2012, y sin jerarquización específica, son:

- Debate metodológico (enfoques y herramientas);
- Salud pública y mental (aborto, drogas, sexualidad y amor, suicidio, locura y manicomios, muerte, obesidad, SIDA);
- Vida cotidiana (adolescentes, tercera edad, alimentación y biotecnologías);
- Escuela y profesión (evaluación, instituciones, deserción, formación de docentes, proceso de enseñanza/aprendizaje, identidad profesional);

- Sociedad, nación, identidad, cultura (pobreza, imaginarios sociales, inmigración, nacionalidad, mapas de países, participación ciudadana, papel de la memoria);
- Justicia, política, movimientos sociales (violencia hacia las mujeres, lenguaje y contexto jurídico, menores infractores, narcotráfico, corrupción, derechos humanos, protesta social);
- Comunicación, trabajo, ecología, género (televisión, innovaciones tecnológicas, desempleo, agua, masculinidad-femineidad, feminismo).

Ahora bien, podemos mencionar también que, aparte de estos rubros, ha habido estudios y presentaciones muy particulares sobre temas como la estructura y la dinámica de las representaciones (Flament, 1994), la cronología de la formación, consolidación y transformación de las representaciones (Moliner, 2001), la importancia y el rol de las minorías frente a la sociedad y sus cambios (Moscovici, Mugny y Pérez, 1991), la construcción de la identidad (Costalat-Fourneau, 1997), la problemática de la identidad, la conversión y la resistencia frente a los cambios (Doise, 1991) o aspectos como el poder, la conversión y el cambio social (Ibáñez, 1991).

En la obra coordinada por Jodelet en 1989, *Les représentations sociales*, podemos censar temas que fueron del interés de los investigadores desde los principios de los estudios sobre las representaciones y que dejaron huella, como por ejemplo, la salud y la enfermedad (François Laplantine o Herzlich), las profesiones relacionadas a la psicología (Palmonari y Bruna Zani), la niñez (Marie Josée Chombart de Lauwe y Nelly Feuerhahn), el campo educativo (Michel Gilly), la economía (Vergès), los *themata* (Moscovici y Vignaux), el sistema central y el periférico (Abric), la ciencia (Bernard Schiele y Louise Boucher).

Cabe mencionar igualmente dos trabajos que han sido tomado como ejemplos muchas veces por su importancia a nivel metodológico y su relevancia social: uno sobre la profesión de enfermeras y el otro sobre la evolución de las representaciones sobre la caza en Franca, ambos de Christian Guimelli.

Más cerca en el tiempo, se ha trabajado sobre la educación ciudadana en niños (Alicia Lenzi, Sonia Borzi, Alejandra Pataro y Cristina Iglesias o Castorina, Fernando Clemente y Alicia Barreiro, 2005), la construcción de la realidad jurídica (Raquel Kohen, 2005) y los problemas de género (Bárbara Lloyd y Gerard Duveen, 2008).

Ya que la TRS surgió desde la psicología social, no es de extrañar que se haya estudiado temas como las representaciones sociales y la teoría del compromiso y la disonancia cognitiva (Roussiau y Bonardi, 2001), sin olvidar la excelente investigación de Jodelet sobre los locos y la locura (1989).

Los centros de interés varían un poco según las latitudes y las circunstancias, político-social-económicas. Como bien lo menciona Jodelet (2000: 27):

> En el viejo continente —donde los investigadores están ante el reto de una influencia paradójica: la del pensamiento de la postmodernidad —en la que el porvenir está ausente; o la del control ejercido por una visión todavía positivista y pesada de nuestra práctica científica— queda poco espacio para una visión anticipadora sobre la vida social. En el nuevo continente, al contrario, más orientado hacia el cambio, la investigación está cargada de deseo, de proyección de ideal y de utopía.

Ejemplo de ello son las obras dirigidas por Gutiérrez y Zires o por De Alba y Arruda, ambas de 2007. Así, se constata que los investigadores de América Latina se han enfocado a la problemática de la democracia y la democratización (Oscar Rodríguez Cerda y Silvia Ayala García), la representación del espacio de vida y de la ciudades (Guerrero, De Alba, Angela Arruda y Lilian Ulup), imaginarios latinoamericanos como el imaginario de la escuela (Clarilza Prado de Sousa) o las creencias mágico-religiosas y mitos de origen en comunidades rurales de Venezuela (Banchs).

Un caso particular en México es que, desde ya bastantes años, prácticamente al final de los años ochenta, se han producido investigaciones sobre los actores, las redes de poder, la imagen que proyectan los involucrados en el narcotráfico, ya que es un elemento importante en la vida cotidiana del país: los capos de Sinaloa (Gómez, 2003), las deficiencias del sistema penal mexicano frente a los delitos contra la salud (Alfonso Peña, 2006), las Muertas de Juárez y las rutas del narcotráfico (Cedeño Fuentes, 2006); en 2010, resaltan tres tesis en particular: el caso de los corridos sobre tráfico de drogas (Guevara Rojas), quién fue Amado Carrillo Fuentes, el Señor de los cielos (Casco Sosa) y la narco violencia en México y su difusión mediática (Orjuela Castañeda). De 2011, una tesis estudia el grave problema de las agresiones a periodistas por parte del narcotráfico (Juárez Aguilar). Finalmente, y muy de actualidad, está por concluirse una tesis de maestría en lingüística aplicada sobre el Manifiesto de los Caballeros Templarios de Michoacán (Terreros López).

En cuanto a temáticas generales, se ha indagado sobre las perspectivas acerca de una ciencia, de una institución, de una carrera, de un cuerpo profesoral: las representaciones de los jóvenes sobre la ciencia y los científicos (Valencia, 2007) o los académicos vistos por los estudiantes (Piña, 2003) o la ciencia de la comunicación (Gutiérrez, 2007).

En el ámbito educativo, surgen cada vez más trabajos, en gran parte resultados de investigaciones para obtener grados de licenciatura, maestría o doctorado en pedagogía, psicología, sociología o antropología en universidades diversas como la UNAM, la UAM, la BUAP, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Nuevo León, etc., como se vio más arriba con los ejemplos sobre el tráfico de drogas.

De manera más particular, se pueden rastrear trabajos sobre la enseñanza de la historia (Yves Robin: *L'image de la France au Mexique. Représentations scolaires et mémoire collective*, 2011), o en los libros coordinados por Piña (2003 y 2007): la calidad de la educación (Piña, 2003), la identidad del maestro de educación normal (Güemes, 2003), la excelencia en el trabajo científico (Mireles, 2003), la aproximación a prácticas de lectura de estudiantes universitarios (Mireles y Cuevas, 2007) o las autoridades de la UNAM (González Aguilar, 2007).

Igualmente se pueden mencionar los trabajos acerca de la carrera de psicología y la formación profesional (Flores Rangel, 2011), la calidad educativa en la educación media superior (Aguilar Herrera, 2004), la práctica del teatro (González Montiel, 2007), la educación artística (Rosas Díaz, 2011), las reformas educativas y los procesos de actualización (Juárez Romero, 2011), la tarea profesional en educación básica (Mercado Marín, 2002), los formadores de docentes (Ayala Sánchez, 2010), la práctica docente (Galván Martínez, 2011), la orientación educativa en la ENP (Vuelvas Salazar, 2007), la tutoría en las licenciaturas (Villamil Silva, 2011), la identidad profesional en los estudiantes de ingeniería civil (Marín Méndez, 2006) o finalmente la práctica clínica en medicina (Sánchez de Tagle Herrera, 2012).

El contexto de la enseñanza de lenguas es un buen ejemplo de cómo una disciplina se ha apoyado en la TRS y cómo ésta se ha apoyado a su vez en otras disciplinas, en este caso la lingüística y la lingüística aplicada; en efecto en esas áreas, se encuentran trabajos sobre las representaciones: del cuerpo docente del bachillerato sobre la enseñanza del inglés (García Landa, 2007) o de los alumnos sobre el mismo idioma (Sokolova Grinovievkaya, 2010), los labora-

torios de idiomas (Fernández González Angulo, 2013), el buen hablante de una lengua indígena o la expresión escrita en lengua extranjera (Marchand y Hernández respectivamente, investigaciones en curso).

No sobra mencionar el caso específico de la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del que se le considera como un punto medular. Hoy en día, ya no se concibe no planear cómo se llevará a cabo la evaluación de un curso, un taller, una actividad didáctica aunque a menudo sea un tema que provoca muchas discusiones. Por lo mismo, se acepta que la evaluación es objeto de representación social: es tema de intercambio y comunicación entre actores insertos en una situación de interacción, es importante y representa un reto (social, cognitivo, afectivo) para todos, instructores y aprendientes y es tema de trabajo por parte de expertos. Por lo tanto es uno de los rubros que se ha trabajado desde la perspectiva de la TRS. Por ejemplo, podemos mencionar a Andrade Medina (1999) y Sánchez Zago (2001) en el área de psicología, o a Gutiérrez Marfileño (2002) sobre las creencias de profesores de educación primaria acerca de la evaluación, Gómez Patiño (2008) sobre lo mismo pero en el nivel preescolar y finalmente a Groult (2010 y 2014).

En estos dos últimos trabajos, se investigó acerca de las representaciones de profesores y estudiantes de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM. Puntos relevantes encontrados fueron por ejemplo que los docentes tienen una formación y conocimientos muy parecidos, actualizados y adecuados acerca de la evaluación; existe una gran cohesión en su grupo y los profesores parecen poner en práctica lo que declararon ser sus representación de la evaluación: es un proceso que se tiene que negociar con los alumnos y trabajar de manera colaborativa con ellos, ya que son capaces de formarse a la autoevaluación y al uso de estrategias; piensan que debe ser formativa, continua y apoyada en baterías de herramientas diversas. Por su lado, los estudiantes que provenían de diferentes facultades de la universidad, donde, por lo general, la enseñanza se da a partir de cátedras y la evaluación se lleva a cabo sobre todo por los profesores, declararon también que quisieran una evaluación formativa y continua, que sirva de base a discusiones constructivas en que los maestros les señalaran sus aciertos y fallas para mejorar. Quisieran saber más acerca de la evaluación y las estrategias. Curiosamente, los dos grupos afirman no necesitar calificaciones para saber evolución

del desempeño de los aprendientes. Estos resultados ayudan a tener una visión de la temática y pueden servir de base para un trabajo conjunto entre maestros, institución y estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su evaluación. Eso debería, por cierto, ser la meta de muchos trabajos: partir de una investigación para llegar a las prácticas, reflexionar sobre coincidencias y discrepancias para ayudar a todos los actores a avanzar en sus procesos o trabajos.

Conclusiones

De este rápido recorrido por el origen, los desarrollos, la manera de investigar y los trabajos realizados dentro del marco de la TRS, se vislumbran varias conclusiones sobre ésta:

- Es versátil en función de los enfoques, las metodologías y las herramientas que utiliza,
- Se utiliza en campos variados gracias a esa misma flexibilidad y diversidad;
- Sirve para reflexionar sobre los fenómenos sociales que ocupan y preocupan los actores sociales en el aquí y el ahora;
- Ayuda a tender puentes entre la reflexión y el discurso por un lado y las prácticas por el otro, sin olvidar que unos y otros se influencian mutuamente:
- Contribuye a que se den cambios en actitudes y actuaciones, a la vez que pueden preverlas y justificarlas *a posteriori*;
- Permite a los actores que entiendan su contexto de vida para que se vuelvan activos y se empoderen dentro de su realidad.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la TRS es una herramienta valiosa, rica y adecuada en muchos ámbitos de investigación y que se puede aplicar muy particularmente en el campo educativo donde, como en muchos otros, hay que entender las motivaciones y los móviles de los actores para luego poder actuar de manera óptima. Finalmente, pensando que hoy en día la investigación no se puede limitar a una sola disciplina, sino que más bien se apoya en la trans e interdisciplinaridad, la TRS es un excelente ejemplo de ello.

Referencias

Abric, Jean Claude (ed.) (2001), *Prácticas sociales y representaciones,* México, UNAM, Facultad de Psicología y Ediciones Coyoacán, SA de CV.

Araya, Sandra (2002), "Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión", en *Cuaderno de Ciencias Sociales,* No.127, pp.1-83, Costa Rica, FLACSO.

Arruda, Ángela y Martha de Alba (coords.) (2007), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica,* México, Anthropos y UAM Iztapalapa.

Banchs, María Auxiliadora (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones", en *Papers on Social Representations,* Vol. 9, pp.3.1-3.15, Universidad Central de Venezuela.

Castorina, José Antonio (coord.) (2005), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____ (comp.) (2008), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles,* Buenos Aires, Gedisa.

Costalat-Founeau, Anne Marie (1997), *Identité sociale et dynamique représentationnelle,* Rennes, PUR.

De Alba, Martha (2004), "El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad de México", en *Papers on Social Representations*, Vol.13, pp. 1.1-20, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Doise, Willem y Augusto Palmonari (coords.) (1986), *L'étude des représentations sociales,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Flores, Fátima y Martha de Alba (2006), "El SIDA y los jóvenes: un estudio de representaciones sociales", en *Salud Mental,* Vol. 9, Núm. 3, pp. 51-59, México, Instituto Nacional de Psiquiatría ramón de la Fuente Muñiz.

Grize, Jean Blaise (1996), *Logique naturelle et communication,* París, PUF.

Groult, Noëlle (2010), *Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM,* Tesis doctoral en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

_____ (2014), *Ubicación y análisis de las representaciones sociales de los alumnos de francés del CELE acerca de la evaluación*, investigación sin publicar, México, CELE, UNAM.

Guimelli, Christian (coord.) (1994), *Structures et transformations des représentations sociales,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Gutiérrez, Silvia (2007), "La construcción de la imagen de López Obrador en los spots de sus adversarios", en *Cultura y Representaciones Sociales,* Año 1, No. 2, pp. 31-54.

Gutiérrez, Silvia y Margarita Zires (coords.) (2007), *Versión 19. Estudios de Comunicación y política. Comunicación: imaginarios y representaciones sociales,* México, UAM Xochimilco.

Ibáñez, Tomás (1988), *Ideologías de la vida cotidiana,* Barcelona, Sendai.

Jodelet, Denise (coord.) (1989), *Les représentations sociales*, París, PUF.

Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero (coords.) (2000), *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales,* México, UNAM, Facultad de Psicología.

Moliner Pascal (ed.) (2001), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, PUG.

Moliner, Pascal, Patrick Rateau y Valérie Cohen-Scali (2002), *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain,* Rennes, PUR.

Moscovici, Serge (1961), *La psychanalyse, son image, son public,* París, PUF.

Moscovici, Serge, Gabriel Mugny y Juan Antonio Pérez (eds.) (1991), *La influencia social inconsciente,* Barcelona, Anthropos.

Pereira de Sá, Celso (1998), *A construçao do objeto de pesquisa em representaçoes sociais*, Rio de Janeiro, EDUERJ.

Piña, Juan Manuel (coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior,* México, CESU, Plaza y Valdés.

Piña, Juan Manuel y Yazmín Cuevas (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", en *Perfiles Educativos,* Vol. XXVI, No. 105-106, pp. 102-124.

Piña, Juan (coord) (2007), *Representaciones en educación superior*, México, UNAM/IISUE.

Robin, Yves (2011), *L'image de la France au Mexique. Représentations scolaires et mémoire collective*, París, L'Harmattan.

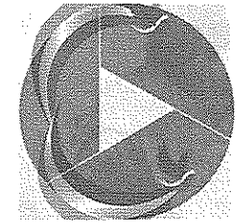
Rouquette, Michel-Louis y Patrick Rateau (1998), *Introduction à l'étude des representations sociales,* Grenoble, PUG.

Valencia, Silvia, Bernardo Jiménez y Rosa López (coords.) (2004), *Representaciones sociales. Avances recientes en América y Europa,* Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Wagner, Wolfgang (2003), "Can Representations Explain Social Behavior? A Discussion of Social Representations as Rational Systems", en *Papers on Social Representations,* Vol. 2, pp. 236-249, Austria, Universität Linz.

Wagner, Wolfgang (1995), "Description, Explanation and Method in Social Representations Research", en *Papers on Social Representations,* Vol. 4, pp. 1-27.

Wagner, Wolfgang y Francisco Elejabarrieta (1996), "Representaciones sociales", en Francisco Morales, *Psicología social,* pp. 814-842, México, Mc Graw Hill,.



Epistemologías y metodologías de la investigación educativa
se terminó de imprimir en el mes de julio de 2019,
en los talleres de Impresos Almar S.A. de C.V.
Netzahualpilli 120, col. Estrella del Sur, 09820, CDMX.
El tiraje consta de 500 ejemplares.

Universidad Externado de Colombia
39983002292262
Biblioteca General

La Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) nació en 1990, a partir de la transformación de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental en Lengua Francesa, presidida por Gastón Mialaret, desde su fundación en 1957. Él y Jacques Ardoino fueron los fundadores de la actual Asociación, y fue este último el primer presidente.

El objetivo de la AFIRSE es el desarrollo de la investigación en educación desde una perspectiva crítica, así como la difusión y útilización de los resultados de dicha investigación con el objetivo de mejorar las condiciones de la educación y las prácticas y los procesos educativos.

La Sección Mexicana de la AFIRSE fue fundada gracias a la invitación de Jacques Ardoino, quien participó en México en el evento denominado "Perspectivas en la formación de profesionales de la educación", efectuado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1989, en el que dictó una conferencia magistral sobre la epistemología de la educación. A partir de 1991 se convocó a investigadores interesados en el pensamiento educativo francés para conformar esta sección. Al paso de los años, la Sección Mexicana se ha consolidado a través del trabajo académico. Sus miembros han participado en diferentes eventos organizados por la AFIRSE internacional y sus diferentes secciones, gracias al apoyo de algunas entidades de la UNAM relacionadas con la investigación educativa, institución que ha auspiciado y colaborado en las diferentes tareas que la Asociación ha emprendido.

Universidad Externado de Colombia
BIBLIOTECA